

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung [2009]. [Schwerpunkt Wissenschaftsgeschichte]

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2010, 352 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 15)



Quellenangabe/ Reference:

Sektion Historische Bildungsforschung der DGfE in Verbindung mit der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) [Hrsg.]: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung [2009]. [Schwerpunkt Wissenschaftsgeschichte]. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2010, 352 S. - (Jahrbuch für Historische Bildungsforschung; 15) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145844 - DOI: 10.25656/01:14584

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145844>

<https://doi.org/10.25656/01:14584>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Jahrbuch für Historische Bildungsforschung Band 15



KLINKHARDT

**JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 15**

JAHRBUCH FÜR HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG

Herausgegeben von der
Sektion Historische Bildungsforschung
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

in Verbindung mit der
Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung (Berlin)
des
Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische
Forschung (DIPE, Frankfurt a. M.)

Herausgeber

Johannes Bilstein (Düsseldorf) – Marcelo Caruso (Berlin)
Rita Casale (Wuppertal) – Carola Groppe (Hamburg)
Klaus-Peter Horn (Tübingen) – Martin Kintzinger (Münster)
Gerhard Kluchert (Hamburg) – Christine Mayer (Hamburg)
Ulrike Mietzner (Dortmund) – Wolfgang Neugebauer (Würzburg)
Karin Priem (Schwäbisch Gmünd) – Hanno Schmitt (Potsdam)
Wolfgang Seitter (Marburg) – Frank Tosch (Potsdam)
Ulrich Wiegmann (Berlin)

Redaktion

Carola Groppe, Klaus-Peter Horn, Gerhard Kluchert

JAHRBUCH FÜR
HISTORISCHE BILDUNGSFORSCHUNG
BAND 15

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2009



Redaktion
Prof. Dr. Carola Groppe
Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg

Prof. Dr. Klaus-Peter Horn
Eberhard Karls Universität Tübingen

PD Dr. Gerhard Kluchert
Helmut-Schmidt-Universität, Universität der Bundeswehr Hamburg

Seit Band 12 hat das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“
ein peer-review-System eingerichtet. Alle eingereichten Beiträge durchlaufen seitdem
ein anonymes Begutachtungsverfahren.

Für weitere Informationen s. <http://www.bbf.dipf.de/hk/jahrbuch.htm>.

Korrespondenzadresse:
Prof. Dr. Klaus-Peter Horn
Eberhard Karls Universität Tübingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen
Tel.: + 49(0)7071/2975435, Fax: + 49(0)7071/295030
E-Mail: kphorn@uni-tuebingen.de

Die Deutsche Bibliothek – Cip-Einheitsaufnahme
Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

2010.2.h. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Druck und Bindung:
AZ Druck und Datenverarbeitung, Kempten
Printed in Germany 2010
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier

ISBN 978-3-7815-1727-1
ISSN 0946-3879

Inhalt

| | |
|-----------|---|
| Editorial | 7 |
|-----------|---|

I **Geschichte der Erziehungswissenschaft: Deutschland, Japan, USA**

| | |
|--|----|
| <i>Jens Brachmann</i> Zwischen Profession und Disziplin: Zur Konstituierung pädagogischer Wissensformen im frühen 19. Jahrhundert | 9 |
| <i>Atsushi Suzuki</i> Wissenstransfer durch staatliche Stipendiaten in Japan vor 1920. Ihre ambivalente Auseinandersetzung mit der deutschen Erziehungswissenschaft | 41 |
| <i>Karin S. Amos</i> Perspektiven auf die US-amerikanische Erziehungswissenschaft: historischer Rückblick und aktuelle Entwicklungen | 71 |

II **Abhandlungen**

| | |
|--|-----|
| <i>Christoph Dette</i> Zur Sozialisation der Jugend im frühmittelalterlichen Adel | 101 |
| <i>Mathis Leibetseder</i> „Callvinsche Füchse und Hunde“. Konfessionelle Aspekte schulischer Ehrenhandel im Berlin des späten 17. Jahrhunderts | 127 |
| <i>Esther Berner</i> Erziehungsreform im Zeichen von Säkularisierung oder Rechristianisierung? – Das Beispiel Zürichs um 1770 | 153 |
| <i>Johanna Lauff</i> Die Rolle des Körpers im Erziehungsdiskurs des deutschen Kaiserreichs. Eine exemplarische Analyse von Lexikonartikeln | 177 |
| <i>Franz-Michael Konrad</i> Wilhelm Tell im Erziehungsheim. Ein Beitrag zur Bildhermeneutik | 205 |

Jeanette Bair

„Blinde Flecke“ der Debatte? – Was die Erziehungswissenschaft
über (Ost-)Flüchtlinge (nicht) weiß

233

III Quelle und Dokumentation

Anne Hild

„The method of preparing the boys for their future had therefore
to be one of a ‘democratically controlled freedom’...”

Hans Sieberts Arbeit in einem Londoner Heim für baskische Jungen

256

IV Diskussion und Kritik

Ulrich Wiegmann

Geschichten der Erziehung als Legitimationsgeschichte der
Erziehungsgeschichte

279

V Einblicke / Rückblicke / Ausblicke

Morvarid Dehnavi / Andrea Wienhaus

40 Jahre ,1968‘ – Rückblicke, Einblicke, Ausblicke

307

Kevin Myers / Ian Grosvenor

Visions of history, versions of education:
assessing the state of the art in the history of education
in the United Kingdom

334

Editorial

Die Erziehungswissenschaft hat sich nicht nur in Deutschland immer wieder mit der Frage nach ihrem wissenschaftlichen Status konfrontiert gesehen. Die drei Beiträge im Themenschwerpunkt des 15. Jahrbuchs (2009) nehmen dieses Thema für Deutschland, Japan und die USA mit Blick auf die konstituierenden historischen Faktoren für die Entwicklung der Erziehungswissenschaft auf. Bezogen auf die unterschiedliche Wissenschaftsentwicklung in den drei Ländern werden drei spezifische Problemstellungen identifiziert, durch die die Entstehung der jeweiligen Versionen von Erziehungswissenschaft fokussiert werden kann. Der Themenschwerpunkt widmet sich mithin der historisch-vergleichenden Analyse der Disziplinentwicklung.

Die deutsche Erziehungswissenschaft hat sich im Spannungsfeld von Profession und Wissenschaftsanspruch herausgebildet und letztlich hin zu einer eigenen Disziplin entwickelt. Die Geschichte der deutschen Erziehungswissenschaft ist im frühen 19. Jahrhundert aber noch nicht universitär geprägt, sondern von einer Gemengelage von Akteuren im Diskurs, bei der noch nicht ausgemacht war, wer sich durchsetzen würde. Jens Brachmann zeigt in seinem Beitrag nicht nur die Differenziertheit des pädagogischen Diskurses auf, sondern auch die damit verbundenen Folgen für die Erziehungswissenschaft in Deutschland bis heute.

Für die Vergewisserung über die japanische Erziehungswissenschaft sind andere Kontexte zu berücksichtigen, haben wir es hier doch mit einer Kultur zu tun, die sich am Ende des 19. und im frühen 20. Jahrhundert sehr stark auf die Wissenschaften und Kulturen in Europa und den USA bezogen hat. In diesem Rahmen ist von Interesse, welche Rolle japanische Stipendiaten an amerikanischen und europäischen, und hier speziell an deutschen, Universitäten für die Entwicklung der japanischen Erziehungswissenschaft gespielt haben. Atsushi Suzuki diskutiert dies vor dem Hintergrund der Frage nach Import und Eigenständigkeit.

Karin Amos schließlich skizziert das us-amerikanische Modell als nicht primär disziplinar organisiert, sondern als Sammlung von Wissenschaften, die sich dem spezifischen Feld der Erziehung und Bildung zuwenden. So scheint für das us-amerikanische Selbstverständnis der Plural Erziehungswissenschaften eher tragfähig zu sein. Der Überblick über die Debatten um das Selbstverständnis der amerikanischen Erziehungswissenschaft/en von den Ursprüngen im ausgehenden 19. Jahrhundert bis in die Gegenwart zeigt Kontinuitäten der Selbstthematizierung und der Selbstbeschreibung auf.

Die Schwerpunktbeiträge vermitteln durch den Blick auf die je spezifischen Entwicklungen detailliertere Kenntnisse über die jeweiligen Kontexte und Entwicklungspfade, ohne die man all zu leicht auf die Idee kommen könnte, aus nationalen Spezifika auf länderübergreifende Modelle zu schließen. Diese historisch gewonnene Erkenntnis stellt auch für die Analyse der gegenwärtigen Entwicklungen der Erziehungswissenschaft im Kontext der Globalisierung einen wichtigen Problemhorizont dar.

Auch unter den weiteren Beiträgen in den folgenden Rubriken dieses Jahrbuchs, die sowohl zeitlich als auch thematisch weit gestreute Bereiche umfassen – vom Frühen Mittelalter bis zur Zeitgeschichte, von Jugend und Schulreform bis zum Diskurs über den Körper in der Erziehung, von der Methode der Bildinterpretation bis zur Aufarbeitung der Forschung zu pädagogischen Aspekten der Nachkriegsflüchtlingssituation in Deutschland –, ist eine resümierende, selbstreflexive Perspektive nicht zu verkennen, nun auch auf die Historische Bildungsforschung selbst bezogen. Das ist selbstverständlich weder Zufall noch Willkür, sondern Spiegel eines in den letzten Jahren erkennbaren Trends in der Geschichtsschreibung generell.

Die Abhandlungen von Christoph Dette, Mathis Leibetseder und Esther Berner bilden in gewisser Weise einen eigenen kleinen Schwerpunkt, befassen sie sich doch mit Erziehung und Sozialisation vor der Moderne. Die Beiträge von Johanna Lauff, Franz-Michael Konrad, Jeanette Bair, Morvarid Dehnavi und Andrea Wienhaus, Ulrich Wiegmann sowie Kevin Myers und Ian Grosvenor bilanzieren kritisch Forschungsbestände und Erkenntnisse der deutschen und der britischen Historischen Bildungsforschung.

Als Quelle schließlich kommt ein Brief aus dem Jahr 1939 zum Abdruck, der die Tätigkeit eines deutschen emigrierten Pädagogen in London, der mit baskischen Flüchtlingskindern arbeitete und sich dabei u.a. auch auf A. S. Makarenko berufen hat, dokumentiert, die im Kommentar von Anne Hild in den Kontext zwischen Reformpädagogik und Arbeiterbewegung eingeordnet wird.

Auch in diesem Jahr haben wieder viele Kolleginnen und Kollegen durch Hinweise und Gutachten an der Entstehung des Jahrbuchs mitgewirkt. Dafür möchten wir uns an dieser Stelle herzlich bedanken, wohl wissend, dass für die Zusammenstellung des Jahrbuchs am Ende die Redaktion verantwortlich ist.

Carola Groppe – Klaus-Peter Horn – Gerhard Kluchert

JENS BRACHMANN

Zwischen Profession und Disziplin: Zur Konstituierung pädagogischer Wissensformen im frühen 19. Jahrhundert

In kaum einer anderen Wissenschaftsdisziplin führte die Diskussion über den heuristischen Status ihrer konstitutiven epistemischen Grundtatbestände zu derart kontroversen Deutungen wie in der Erziehungswissenschaft, die bereits seit den frühesten Stadien ihrer prä- und eigendisziplinären Existenz an Anforderungen gemessen wurde, die ihre funktionale und methodische Leistungsfähigkeit weit überstiegen: Die innerhalb des pädagogischen Fachdiskurses verhandelten Wissenskorpora sollten sowohl das soziale Feld Erziehung und Bildung empirisch erschließen und erklären helfen als auch systematisch-kategorial die Anschlussfähigkeit der eigenfachlichen Reflexion an die je zeitgenössischen philosophischen oder sozialwissenschaftlichen Theoriedebatten garantieren. Neben einem solchen Theorieoutput im engeren Sinne sollte die pädagogische Reflexion schließlich aber zugleich immer auch noch Wissensbestände für Professionspraktiker, Kultusadministratoren und pädagogische Laien generieren, die nachdrücklich ihren Bedarf an szientifisch fundierten Erklärungsmustern und Orientierungshilfen für praktisches Erziehungshandeln und für die Formulierung bzw. Umsetzung zu realisierenden Erziehungszielen einforderten.

Diese Heterogenität der Anforderungsprofile schlug sich nicht nur in den allbekannten Selbstbestimmungskrisen der Erziehungswissenschaft nieder, sondern – nachweislich seit der Institutionalisierungsphase der Disziplin im frühen 20. Jahrhundert¹ – auch in (quasi-)theoretischen, den Nutzern in den jeweiligen Feldern in ihrer Unterschiedlichkeit allerdings selten bewussten Bedarfslogiken und Partialsemantiken. Tatsächlich lässt sich erst für den Zeitraum der Verstetigung einer wissenschaftstheoretisch ambitionierten Diskussion einer nun sozialwissenschaftlich gewendeten Erziehungswissenschaft in den 1980er Jahren eine Sensibilität für die differenzierte Wahrnehmung und Analyse der verschiedenen Aktionsfelder und Verweisungszusammen-

¹ Vgl. u.a. Horn 2003.

hänge beobachten. Als ein funktionales Modell zur Beschreibung der sich voneinander unterscheidenden Referenzsemantiken und epistemischen Architektoniken der Untersuchungsbereiche bewährte sich dabei zunächst der Arbeitsbegriff der Wissensform, über den die paradigmatische Formierung der Theoriekonglomerate und Kenntnisse über die Felder systematisch skizzierbar wurde und der das „Ergebnis von Theorieformen und dazugehörigen Begründungsmustern“ beschreibt.²

Vier Referenzzusammenhänge, die typisch für die pädagogische Vergeisserung geworden sind, können identifiziert werden: 1. das empirisch-erziehungswissenschaftliche Forschungsparadigma (das die soziale Wirklichkeit von Erziehung und Bildung rekonstruiert und theoretisch beschreibt), 2. der Diskursraum der Allgemeinen Pädagogik (der Begründungsmuster handlungsorientierender Maximen für die pädagogische Praxis rechtfertigt), 3. der Bereich der Theoretischen Erziehungswissenschaft (der das kategoriale, methodische und systematische Grundgerüst pädagogischer Forschung wie die Anschlussfähigkeit empirischer und teleologischer Wissensbestände garantiert) sowie 4. schließlich die Wissensform der Professionsethiken (die sich insbesondere über klinisches und Erfahrungswissen über das soziale Feld Erziehung/Bildung konstituiert).³

Insgesamt entschärft das Modell der Wissensformen das Verständnisproblem und die Akzeptanz der Hyperreferentialität pädagogischer Urteile und die daraus über Jahrzehnte hinweg abgeleitete Instabilität der disziplinären Selbstfindung der Erziehungswissenschaft. Obgleich im einschlägigen Kommunikationsraum verstärkter noch als in anderen sozialwissenschaftlichen Zugängen daher szientifische Erkenntnisse ebenso kursieren wie Reflexionen im/über das Erziehungssystem, metatheoretische Einsicht wie praxeologisch-dogmatische, und Wissen schließlich die Form der Diagnose, der Operationalisierung wie der Prognose annehmen kann, muss das Forschungshandeln der Disziplin – gegenwärtig und mit Blick auf die jüngere Fachgeschichte – nicht als abweichend von der Normalform wissenschaftlicher Praxis deklassiert werden (wodurch sich auch der Rechtfertigungsgrund für so genannte ‚weiche Erkenntnisse‘ der Pädagogik als einer ‚praktischen Wissenschaft‘ erledigt).

Unbestritten hilft der modellhafte Ansatz der Wissensformen, Phänomene der aktuellen Fachgegenwart der Disziplin wie die unaufhaltsame subdisziplinäre Auffächerung oder die fortschreitende Diffusion des kanonischen Refe-

² Vgl. Vogel 1997, S. 417; vgl. auch Vogel 1989.

³ Vgl. Vogel 1997, S. 421-425.

renzwissens argumentativ zu bewältigen – und zwar insbesondere dann, wenn man das Szenario der immanenten Gleichzeitigkeit der Partialsemantiken als von jeher konstitutiv für die pädagogische Reflexion unterstellt. Zumindest für die Zeit seit der akademischen Etablierung der Erziehungswissenschaft im frühen 20. Jahrhundert ist die Existenz unterschiedlicher Verweisungszusammenhänge auch offensichtlich und durch die Rekonstruktion des facheinschlägigen Wissenschaftshandelns im 20. Jahrhundert gerade über das Deskriptionsraster von Profession und Disziplin entsprechend belegt.⁴

Offen blieb bisher allerdings, inwieweit die methodischen Figuren Wissensform und Profession vs. Disziplin helfen können, die Ausdifferenzierungsprozesse auch der vordisziplinären Existenz der Erziehungswissenschaft zu verstehen und Indizien für eine quasiszientifische Wissensgenerierung bzw. für fachtypische Austauschmodi bereits in der ersten Konjunkturphase pädagogischer Reflexion im so genannten pädagogischen Jahrhundert und den sich daran unmittelbar anschließenden Jahrzehnten der Formierung einer sich korporativ festigenden, über spezifisches Professionshandeln definierenden Volksschullehrerklientel im schulpädagogischen Jahrhundert freizulegen.

Ungeklärt ist mit anderen Worten, ob sich der methodische Zugriff der Rekonstruktion pädagogischer Kommunikationsmuster über Wissensformen und die Unterscheidung in erziehungswissenschaftliche Forschung (Disziplin) bzw. pädagogisches Handeln (Profession) schon im Hinblick auf die Latenzphase disziplinärer Verstetigung des Pädagogischen bereits in der Sattelzeit bewährt, obwohl die entsprechenden fachwissenschaftlichen Ambitionen des Erziehungs-/Bildungsdiskurses in dieser Zeit institutionell noch gar nicht gefestigt sind (entsprechendes Spezialwissen wie methodisch exklusive Zugriffe darauf also fundamental kaum erschlossen oder gesichert, Professionsrollen für Forscher nicht vorgesehen und die Grenzen der eigenen Zuständigkeit für zu untersuchende Gegenstände unklar sind, die Koordination zu anderen Scientific Communities kaum gegeben ist etc. – m.a.W. die Reproduktion der Pädagogik als Forschungszusammenhang weder epistemisch-kognitiv noch sozial gesichert ist).

Angesichts der Masse der im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert edierten pädagogischen Schriften – für die Jahrzehnte um 1800 sind nahezu 1.000 einschlägig publizierende Autoren mit fast 10.000 Monografien, Sammelbänden, Abhandlungen, Zeitschriften oder Nachschlagewerken zu den Themen Erziehung, Schule, Unterricht belegt – scheint es andererseits aber zwingend geboten, von unterschiedlichen Orten und einer Vielfalt von Formen pädago-

⁴ Vgl. Tenorth 1994, 1984, 1987.

gischer Reflexion auszugehen. Zur Rekonstruktion der verschiedenen Gruppen, sozialen Räume und thematischen Reviere des Pädagogischen sollen hier zunächst jedoch weder das methodische Instrument der Wissensformen noch die Unterscheidung von Profession und Disziplin dienen. Sinnvoller ist es, im ersten Schritt die sozialen Milieus zu ermitteln, in denen pädagogisches Wissen in jener Zeit kursiert, und die unterschiedlichen Modi vorzustellen, über die sich die Kenntnisse und Einsichten über die behandelten Praxisfelder in diesen kommunikativen Gemeinschaften jeweils manifestieren. Exemplarisch erschlossen werden diese Milieus anhand der bis 1840 erschienenen pädagogischen Zeitschriften, die das gesamte Spektrum des pädagogischen Diskurses repräsentieren.⁵

1 Die pädagogische Fachjournalistik der Sattelzeit

Innerhalb der Erziehungspublizistik ist das Medium Zeitschrift seit der Mitte des 18. Jahrhunderts nachweisbar. Die kommunikativen Verhältnisse im pädagogischen Diskurs der Sattelzeit sind allerdings unübersichtlich, da einem ungeahnten Anwachsen des publizistischen Aufkommens in dieser Epoche eine kaum zielgerichtete Nutzung der gattungsfunktionalen Möglichkeiten gegenübersteht. Die Erziehungsschriftsteller, die sich in den Jahrzehnten um 1800 an der Diskussion beteiligen, nutzen periodische Formate nicht nur, um neue Erkenntnisse zu lancieren, sondern machen willkürlich Gebrauch von den medialen Genres. Neben den Zeitschriften greifen die Erziehungspublizisten ebenso auf Abhandlungen, Schulprogramme, Enzyklopädien, Lexika oder Lehrbücher zurück, um neue thematische Felder zu erschließen, innovative Austauschformen zu erproben oder Mitglieder zu rekrutieren. Durch einen solchen kaum funktionalen Einsatz der Textformen behindern sie allerdings die Etablierung einer erziehungstheoretisch engagierten, auch entwicklungspsychologisch-empirisch orientierten und lerntheoretisch aspirierten Fachkultur.⁶

Auffälligerweise ist jedoch gerade das Angebot an periodischen Formaten im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert überraschend breit. Bis 1840 er-

⁵ Eine detaillierte bibliografische Übersicht aller 135 bis 1840 edierten Zeitschriften aus dem Feld der Erziehungspublizistik, die als Grundgesamtheit zur Erhebung der Daten, Publikations- und Sozialindikatoren dienten und die hier häufig nur mit dem Titel genannt werden, findet sich in Brachmann 2008, S. 402-430.

⁶ Ausführlich zur Geschichte und Bedeutung bzw. zu den besonderen Nutzungsgewohnheiten des Mediums Zeitschrift für den pädagogischen Diskurs im 18. und 19. Jahrhundert vgl. Brachmann 2008, insbesondere S. 130-330.

schiene mehr als 130 Zeitschriften, zu denen mehr als 600 Autoren beitrugen. Diese Medien waren thematisch und gattungsstrukturell unterschiedlich profiliert. Inhaltlich wurden dort allgemein-erzieherische und -schulische Probleme ebenso diskutiert wie diätetisch-pflegerische und fachdidaktische, Fragen der Lehrerbildung oder des pädagogischen Institutionensystems. Diese Medien verstanden sich als Fachperiodika, aber auch als Materialsammlungen, Unterhaltungsblätter, Mitteilungsorgane oder Ratgeber.

Getragen wurde die Expansion der pädagogischen Pressekultur von Interessengruppen mit unterschiedlichsten Wirkungsabsichten, die von der philanthropischen Weltverbesserung über die erziehungsphilosophische Reflexion bis hin zur Katechese oder zur fachdidaktischen Profilierung reichten. Im Fazit zeigt sich dabei der Befund, dass das Anwachsen der pädagogischen Fachjournalistik vor 1800 vor allem an die philanthropische Bewegung gebunden war. Im frühen 19. Jahrhundert wirkte sich dann insbesondere eine Publikationsoffensive der Volksschullehrer nachhaltig auf die Entwicklung der pädagogischen Fachkultur aus: In der inhaltlichen Ausgestaltung der Zeitschriften schöpften die Pädagogen dabei aus einem reichen Erfahrungswissen. Im Zuge der Aufbereitung instrumentell-technologischer Kenntnisse und klinischer Einsichten entstand ein fundamentaler Begriffsapparat des Pädagogischen, der zu einer tragfähigen Professionsterminologie für Erzieher und Volksschullehrer ausgebaut werden konnte. Bemerkenswert in diesem Szenario ist zwar, dass die Erziehungspublizisten mit den Zeitschriften ein modernes, forschungsfreundliches, interaktives Kommunikationsformat nutzten, ohne sich dabei allerdings der Chancen bewusst zu sein, die die periodischen Medien für die Verstärkung einer eigenständigen Kultur boten.

Insgesamt lässt sich im Hinblick auf die Entwicklung der pädagogischen Fachjournalistik – so die zentrale These – die Herausbildung eines funktionalen Professionswissens beobachten, das Phänomene der erzieherischen und schulischen Praxis ebenso einschloss wie naive theoretisch-systematische Erkenntnisse, institutionelle Sachverhalte, historische Tatsachen oder einschlägige biografische Informationen. Signifikant am pädagogischen Zeitschriftendiskurs der Epoche bleibt allerdings auch, dass Fragestellungen dort eben nicht forschungsambitioniert bearbeitet wurden, das methodische Vorgehen kaum koordinierte Muster aufwies und der in den Periodika belegbare Fachwortschatz eine Semantik des Pädagogischen offenbart, die nicht fundamental-systematisch und allgemeinpädagogisch-erziehungswissenschaftlich ausgerichtet war, sondern dominant handlungspraktisch, berufsständisch und allenfalls unterrichtswissenschaftlich – mithin also dem epistemischen Feld entspricht, das als Berufsethiken bezeichnet werden kann.

Die thematische Eklektik der Formate, ihre in der Regel nur regionale Verbreitung, die kurze Laufzeit (kaum ein Periodikum war länger als 4 Jahrgänge lieferbar) und der übersichtliche Mitarbeiterkreis führten schließlich dazu, dass sich über die Schul- und Erziehungsperiodika kaum stabile Forschungskulturen als Träger einschlägiger pädagogischer Fachinformationen herausbilden konnten.

Angesichts der skizzierten Trends zur Entwicklung des pädagogischen Pressewesens der Sattelzeit und der sich schon in dieser Epoche andeutenden thematischen und paradigmatischen Heterogenität facheinschlägigen Handelns liegt es nahe, die sozialen Milieus bzw. die in diesen Gruppen generierten Wissensformen genauer zu untersuchen. Vor dem skizzierten wissenschaftshistorischen Horizont scheint es zumindest plausibel, dass die konstitutive Vielfalt der Semantiken des Pädagogischen bereits in den Dekaden um 1800 anzutreffen ist.

2 Die pädagogischen Fachmilieus der Sattelzeit⁷

Im Gegensatz zum populären bzw. populär-wissenschaftlichen Milieu-Begriff, der i.d.R. dazu dient, die natürlich-soziale bzw. die psychisch-soziale Umwelt eines einzelnen Individuums oder spezifischer sozialer Gruppen zu bezeichnen, wird unter einem Fachmilieu hier die komplexe, vielfältig strukturierte Gesamtheit aller spezifischen sozial-kulturellen Bedingungen verstanden, die das professionelle und kognitive Handeln der ausgewählten kommunikativen Netzwerke bestimmt. Danach ist ein Fachmilieu als ein soziales setting anzusehen, über das potentielle Milieu-Angehörige sozialisiert werden, über das sie lernen, typische Aktionsrollen einzunehmen und das es den eingebundenen Gruppenmitgliedern schließlich ermöglicht, ihre – wissenschaftliche – Interaktion (also ihr Forschungs- und Wissenschaftshandeln) auf hoch effiziente Weise zu organisieren.

Über den hier genutzten Ordnungsbegriff des Fachmilieus gelingt es demnach, jene Forschergemeinschaften zu identifizieren, die an ähnlichen Fragestellungen arbeiten, vergleichbare methodische Ansätze nutzen und sich denselben paradigmatischen Überzeugungen verpflichtet fühlen. Der Begriff des Fachmilieus lehnt sich eng an Emile Durkheims Milieutheorie an, nach der

⁷ Die folgenden Ausführungen greifen Überlegungen auf, die ausführlich im Kapitel 3.3.9 Interessengruppen und Fachmilieus in Brachmann 2008 erläutert werden und dort zur Grundlage für die Rekonstruktion der pädagogischen Kommunikationskultur der Sattelzeit dienen (vgl. Brachmann 2008, S. 260-280).

ein soziales Subsystem wie das „Milieu“ durch „innere“ wie auch durch „äussere Faktoren“ bestimmbar wird. Als wichtigste Wirkgröße des „inneren sozialen“ Milieus identifiziert Durkheim dabei neben dem „Volumen“ eines Kollektivs (also neben dem quantitativen Umfang miteinander interagierender Gruppenmitglieder) insbesondere die „dynamische Dichte“ der Interaktionsbeziehungen (i.e. der Entwicklungsgrad der integrativen Ausgestaltung der Interaktionsprozesse der durch die Gruppe akzeptierten Milieugehörigen). Dieser methodische Ansatz vom „inneren sozialen Milieu“ bietet sich für die wissenschaftshistorische Analyse pädagogischer Wissensformen an, weil er die Modi der Ausgestaltung der Interaktionsbeziehungen der Mitglieder der pädagogischen Fachgemeinschaft(en) aufnimmt, ihre kommunikativen Gewohnheiten, ihren typischen Habitus und die von den jeweiligen Milieugehörigen akzeptierten paradigmatischen Überzeugungen.⁸

Um überhaupt innerhalb eines Milieus aktiv werden zu können, müssen potentielle Angehörige die in solchen Gemeinschaften jeweils bevorzugten Austauschweisen und Handlungspraktiken erlernen. Alle Gruppenmitglieder haben demzufolge vergleichbare soziogenetische und fachsozialisatorische Erfahrungen. Aufgrund ihrer Herkunft nehmen sie auch ihre aktuelle Lebens- und Forschungsumwelt i.d.R. ähnlich wahr. Schließlich denken und handeln die Milieugehörigen häufig gruppenkonform. Sie berufen sich auf dieselben Werte, verfolgen ähnliche Problembewältigungsstrategien oder zeigen vergleichbare Verhaltensmuster.

Offensichtlich kann daher eine ähnliche professionelle Herkunft (wegen der vergleichbaren Ausbildung, der geteilten Erfahrungen bei der Berufsausübung etc.) zwar eine notwendige Bedingung für die Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen Fachmilieu sein. Dennoch reicht aber allein die Bindung an eine spezifische Berufsgruppe i.d.R. kaum hin, um ein eigenständiges Fachmilieu zu konstituieren. Veranschaulichen lässt sich dieses Problem etwa am Beispiel der Schulpraktiker, deren Tätigkeitsfeld zwar jeweils vergleichbar ist, deren Ausbildungsgänge, praktische Erfahrungen, Selbstwahrnehmung, Habitus und Fähigkeit zum wissenschaftlichen Arbeiten aber dennoch z.T. stark variieren: Ihr Auftreten, ihre Gewohnheiten und ihr Selbstverständnis hängen i.d.R. vom Schultyp ab, an dem sie beruflich engagiert sind, von der Region, in der sie ihre Tätigkeit ausüben, von den kulturgeschichtlichen Bewegungen, von denen sie beeinflusst werden, oder auch von den konfessionellen Überzeugungen, die ihr Handeln bestimmen.

⁸ Detailliert zum „inneren sozialen Milieu“ vgl. Durkheim 2002; allgemein zum „Milieu“ vgl. auch Feldhoff 1980, Gukenbiehl 1992.

Generiert man diese Indikatoren kategorial, dann zeichnen sich auf dem Publikationsmarkt der Erziehungs- und Schulschriftsteller am Ende des 18. und im ersten Drittel des 19. Jahrhunderts insgesamt acht unterschiedliche Fachmilieus ab. Es handelt sich dabei (1.) um das Milieu der Philologen und Gymnasiallehrer (hier bezeichnet als das A-Milieu mit einem Anteil von 14,8% am Publikationsaufkommen der pädagogischen Periodika), (2.) um das Milieu der Philanthropen (das B-Milieu mit einem Anteil von 11,9%), (3.) um das Milieu der Volks- und Realschullehrer (das C-Milieu mit einem Anteil von 32,6%), (4.) um das Milieu der Katecheten und Pastoraltheologen (das D-Milieu mit einem Anteil von 5,6%), (5.) um das Milieu mit allgemein-pädagogisch-erziehungsphilosophischer Orientierung (das E-Milieu mit einem Anteil von 3%), (6.) um das Milieu mit anthropologisch- bzw. entwicklungspsychologischer Orientierung (das F-Milieu mit einem Anteil von 5,9%), (7.) um das Milieu mit enzyklopädisch-gelehrter Orientierung (das G-Milieu mit einem Anteil von 5,9%) und schließlich (8.) um das unspezifische Milieu pädagogischer Laien (das H-Milieu mit einem Anteil von 19,3%).

Die Rahmenbedingungen, die für die Konstituierung der einzelnen Milieus jeweils den Ausschlag geben, sind dabei höchst unterschiedlich. Während in den ersten Fällen eher die professionelle Einbindung der Akteure als dominanter Bildungsmechanismus solcher Fachformationen angesehen werden muss, sind es bei den letztgenannten Gruppen eher Phänomene des Wissenschaftshandelns oder – wie beim Laienmilieu – ein überwiegend populärwissenschaftlich motiviertes Engagement. Die Milieus A, B, C und D werden daher als Professionsmilieus bezeichnet, die Milieus E, F und G als szientifische (Fach-)Milieus und das darüber hinaus verbliebene H-Milieu als unspezifisches Professionsmilieu bzw. als das Milieu der interessierten Laien.⁹

Vergleicht man die Befunde zur professionellen Herkunft der Herausgeber, dann erscheint es tatsächlich sinnvoll, den Kommunikationsraum der Erziehungsschriftsteller und Zeitschrifteneditoren primär nicht nach dem berufli-

⁹ Die Zuordnung der einzelnen Zeitschriften zu den spezifischen Milieus und Milieugruppen gelang nicht immer zweifelsfrei. Einerseits ist dies darauf zurückzuführen, dass die thematischen Profile der untersuchten Periodika, die professionelle Herkunft ihrer Herausgeber und die daraus folgende milieuhafte Anbindung der publizistischen Dokumente häufig wechselten. Um dieses Problem zu umgehen, wurde bei der Erhebung zunächst zwar erschlossen, welchen Milieus die einzelnen Zeitschriften zuarbeiten; in die Analyse gingen dann aber nur jene Interessenkreise ein, die bei der Markteinführung des betreffenden Journals jeweils dominierten. Noch schwieriger war die Erfassung jener Periodika, die schon zum Gründungszeitpunkt an mehrere Zielgruppen adressiert waren. Die Entscheidungen über die milieuhafte Zuordnung musste also häufig pragmatisch gefällt werden. Für detaillierte bibliografische Informationen zu den Periodika vgl. Brachmann 2008, S. 402-430.

chen pädagogischen Engagement zu ordnen, sondern vielmehr die identifizierten Fachmilieus als Ordnungskategorien zu präferieren: Tatsächlich ergibt sich auf diese Weise ein differenziertes Bild der kommunikativen Landschaft der Erzieher und Schulmänner. Ausgehend hiervon erbringt die Milieuanalyse ein offenkundiges Übergewicht schulpädagogischer Ansätze; allerdings lässt sich nicht verbergen, dass die diesbezüglich einschlägigen Kommunikationsgemeinschaften der Philologen, Philanthropen und Volksschullehrer die pädagogische Pressekultur mit einem Anteil von knapp 60% nach diesem methodischen Ansatz insgesamt viel deutlicher dominieren, als dies eine pauschale Erhebung über die Zugehörigkeit der Herausgeber zu edukatorischen Berufsgruppen nahe legt.¹⁰

Offensichtlich wird darüber hinaus auch die Binnendifferenzierung des schulpraktischen Professionsmilieus, wobei sich der Erfolg der schulpädagogischen Formate gerade der Kommunikationsgemeinschaft der Volks- und Realschullehrer verdankt. Demgegenüber darf man aber sowohl die Beiträge der konfessionell interessierten Schriftsteller¹¹ wie auch die journalistischen Versuche der erziehungsphilosophisch aspirierten Allgemeinpädagogen¹² gestrost vernachlässigen. Daneben haben es die enzyklopädisch gelehrten Akademiker offensichtlich ebenfalls versäumt, sich über pädagogische Themen zu profilieren: Auch der Anteil dieses Milieus liegt weit unter 10%. Wohl als Hypothek der Aufgeschlossenheit der philosophischen Spätaufklärung gerade für pädagogische Fragen blieb der Kommunikationsraum der Erziehungs- und Schulpublizistik in den Dekaden um 1800 stattdessen ein Tummelplatz dilettierender Laien: Nahezu jedes fünfte Periodikum verdankt seine Existenz Interessenkreisen, die nur bedingt im pädagogischen Kontext angesiedelt waren.

Ein noch differenzierteres Bild der tatsächlichen Entwicklung des pädagogischen Kommunikationsraumes ergibt sich über die diachrone Analyse der identifizierten Fachmilieus:

¹⁰ Im Vergleich hierzu beträgt der Anteil der Schulpraktiker als alleinige Zeitschriftenherausgeber gerade 43,7%.

¹¹ Gerade jedes siebzehnte Periodikum steht in der editorischen Verantwortung dieses Interessenkreises, während sich der Anteil der theologischen Gründungen bei der professionspraktisch ausgerichteten Erhebung immerhin noch bei über 11% bewegte.

¹² Deren Anteil bei der Erhebung der Berufsgruppen lag immerhin noch bei 5,18%. Demgegenüber fällt das Ergebnis hier sogar noch ernüchternder aus. Der Beitrag des erziehungsphilosophischen Milieus beträgt gerade noch 3%.

Tab. 1: Anteil der Fachmilieus am Publikationsaufkommen pädagogischer Periodika (in %)

| | ge- samt | bis 1759 | bis 1769 | bis 1779 | bis 1789 | bis 1799 | bis 1809 | bis 1819 | bis 1829 | bis 1840 |
|---|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| A | 14,8% | 57% | 29% | 10,5% | 20,7% | 18,8% | / | 20% | 10,5% | / |
| B | 11,9% | / | 14% | 26,3% | 13,8% | 12,5% | 14% | / | / | / |
| C | 32,6% | 29% | 14% | 21% | 10,3% | 25% | 24% | 50% | 73,7% | 100% |
| D | 5,9% | / | / | 10,5% | 3,5% | 12,5% | 9,5% | / | 5,3% | / |
| E | 3% | / | / | 10,5% | / | / | 9,5% | / | / | / |
| F | 5,9% | / | / | / | 6,9% | 25% | 9,5% | / | / | / |
| G | 5,9% | / | / | 5,3% | 10,3% | 6,3% | 9,5% | 10% | / | / |
| H | 19,3% | 14% | 43% | 15,8% | 34,5% | / | 24% | 20% | 10,5% | / |

Ausgehend von der Erhebung zum Anteil der untersuchten Fachmilieus am gesamten journalistischen Publikationsaufkommen lassen sich die Trends der Entwicklung der pädagogischen Austauschkultur und der in den Milieus gepflegten Modi der Wissensgenerierung bis hinein ins 19. Jahrhundert damit folgendermaßen zusammenfassen:

1.) Die einzelnen Interessenkreise sind keineswegs im gleichen Maße an der Ausdifferenzierung des fachlichen Informationsaustauschs der Pädagogen beteiligt: Phasen vorübergehender Konjunkturen einzelner Milieus wechseln ebenso häufig wie Zeitabschnitte mit beschleunigter, hoch differenzierter sozialer Verdichtung des einschlägigen Kommunikationsraumes. Insbesondere in den für pädagogische Fragen aufgeschlossenen Jahrzehnten vor und um 1800 stiegen überdurchschnittlich viele Fachgemeinschaften in die Diskussion ein und belebten die entsprechenden Debatten mit ihren Beiträgen.

Im Gegensatz dazu lassen sich jedoch gerade am Beginn und am Ende des Untersuchungszeitraumes Dekaden beobachten, in denen die soziale Vielfalt der Angebote abnahm und die Fachdiskussion von einzelnen Milieus geradezu monopolisiert wurde.

2.) Als ein solches dominantes Milieu ist vor allem die Diskursgemeinschaft der Philologen (A-Milieu) zu nennen. Die vorliegenden Befunde geben allerdings nicht nur Anlass für die These, dass dieses Professionsmilieu die Fachdiskussion der Schul- und Erziehungsschriftsteller deutlich bis hinein in

die 1770er-Jahre beherrschte, vielmehr darf man zudem davon ausgehen, dass die Philologen die pädagogische Journalistik überhaupt erst begründeten.¹³ Angesichts dieser ausgeprägten Tradition erstaunt die z.T. rasante Dynamik, mit der der Einfluss dieses Milieus auf die pädagogische Kommunikationskultur mit zunehmender Dauer abnahm.

Den ersten Nachfrageeinbruch erfuhr das neuhumanistisch-philologische Milieu in den Jahren des philanthropischen Aufschwungs und der Okkupation pädagogischer Themen durch populäre laizistische Interessenkreise. Zwar gelang es den Fachphilologen, diesen Abwärtstrend in den Jahren nach 1810 im Zuge der schulpädagogischen Wende¹⁴ vorübergehend zu stoppen und die Nachfragewerte nach ihren Periodika wieder zu stabilisieren; dennoch zogen sich die fachdidaktisch immerhin noch aufgeschlossenen Philologen bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts gänzlich aus der erziehungswissenschaftlichen Fachdebatte zurück und wanderten offensichtlich in die sich journalistisch und disziplinär immer mehr verselbständigenden Scientific Communities der Altertumswissenschaftler ab.¹⁵ Der schwindende Anteil der überwiegend schulpraktisch ausgerichteten philologischen Zeitschriften lässt sich aber auch durch den publizistischen Erfolg einzelner, bereits am Markt platzierter Formate erklären, die den Bedarf an philologischen Beiträgen vollständig deckten: Sowohl das von Gottfried Seebode verantwortete „Archiv für Philologie und Pädagogik“, besonders aber die von Seebode, Johann Christian Jahn und Reinhold Klotz zwischen 1826 und 1897 [!] in 72 Jahrgängen herausgegebenen „Jahrbücher für Philologie und Pädagogik“ beherrschten die fachdidaktische Diskussion der Altsprachler so deutlich, dass ab 1830 keine weiteren einschlägigen Neugründungen mehr etabliert werden konnten.

3.) Erwartungsgemäß trugen die Philanthropen (B-Milieu) nur in den 1770er- und 1780er-Jahren maßgeblich zur periodischen Erziehungsliteratur bei. Mit der gleichen Rasananz, mit der das philanthropische Paradigma zur

¹³ Vgl. dazu folgende Zeitschriften: „Zufällige Anmerkungen von allerhand zum Schul-Wesen und Grundlegung der Gelahrtheit gehörigen Sachen“, „Acta Scholastica“, „Selecta Scholastica“, „Nova Acta Scholastica“, „Magazin für Schulen und die Erziehung überhaupt“, „Philologische Bibliothek für die niedren Schulen“ oder „Miscellanien für das Schul- und Erziehungswesen in Baiern“.

¹⁴ Unter dem Begriff schulpädagogische Wende werden hier jene Trends zusammen gefasst, die sich insbesondere nach der Jahrhundertwende immer deutlicher abzeichnen, als sich sowohl die Fachphilologen und Lehrer an den Gymnasien wie auch die Präzeptoren an den niederen Bildungsinstitutionen immer häufiger schulpraktischen Fragen zuwenden und gerade methodische, didaktische und allgemein-unterrichtspraktische Themen in den Mittelpunkt ihres fachlichen Austauschs stellen.

¹⁵ Vertiefend hierzu vgl. Brachmann 2008, S. 74-104.

pädagogischen Leitkultur schlechthin aufstieg und die Dominanz des neuhumanistischen Milieus in der Erziehungs- und Schulpublizistik brechen konnte, nahm allerdings das Interesse an den pädagogischen Reformbestrebungen dieses Diskurses wieder ab. Schon ab 1780, also noch ehe dieses Milieu mit der „Allgemeinen Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens“, mit dem „Braunschweigischen Journal“ (bzw. mit seinem schleswigschen Pendant) oder mit GutsMuths' einflussreichen Rezensionsorganen – der „Bibliothek der pädagogischen Literatur“, der „Zeitschrift für Pädagogik, Erziehungs- und Schulwesen“ bzw. mit der „Neuen Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen und die gesamte neueste pädagogische Literatur Deutschlands“ – jene periodischen Standardwerke lancieren konnte, auf die die pädagogische Theoriegeschichtsschreibung später post festum immer wieder verwies, ließ sich aber das Auseinanderbrechen des geistesgeschichtlich noch in der Spätaufklärung verwurzelten Diskussionszusammenhangs nicht mehr verbergen. Andererseits muss es disziplingeschichtlich aber als ein großer Erfolg gewertet werden, dass sich gerade die zweite und dritte Generation der Philanthropen von der Dogmatik der Basedowschen Programmatik abwendete und das philanthropische Gedankengut anschlussfähig für die allgemeinpädagogische Reflexion machte. Während demnach das sich auf die 1770er-Jahre beschränkende Interesse an der reinen Lehre der Schriften Basedows und seiner unmittelbaren Umgebung lediglich als ein vorübergehender Modetrend angesehen werden muss, erbrachten solche ursprünglich philanthropisch inspirierten Publizisten wie Salzmann oder vor allem GutsMuths mit ihren Journalen den Nachweis, dass reformpädagogische Gedanken erziehungswissenschaftlich durchaus konsensfähig waren.¹⁶

4.) Während der Einfluss der Philologen und Philanthropen jeweils nur von kurzer Dauer war und die pressegeschichtliche Bedeutung dieser Gruppen jeweils stark schwankte, muss die stetige und unaufhaltsame Entwicklung des Milieus der Volks- und Realschullehrer bzw. der Lehrer an den niederen Bürgerschulen (C-Milieu) hingegen als die eigentliche Erfolgsgeschichte der pädagogischen Journalistik angesehen werden. Allerdings durfte man eine solche überdurchschnittliche Forcierung des Volks- und Realschullehrerdiskurses, wie sie sich insbesondere nach 1800 vollzog, kaum erwarten, denn gerade in den letzten Dekaden des 18. Jahrhunderts hatte sich noch der

¹⁶ Was für ihre Urheber im wörtlichen Sinne umso mehr zutrifft: GutsMuths' Rezensionsorgane beschränkten sich thematisch keineswegs nur auf die Besprechung philanthropischer Werke, sondern beleuchteten den gesamten pädagogischen Publikationsmarkt; ausführlich dazu vgl. Brachmann 2010.

Trend abgezeichnet, dass ausgerechnet dem zahlenmäßig umfangreichsten pädagogischen Berufsmilieu die Etablierung im erziehungswissenschaftlichen Fachdiskurs versagt bleiben würde.¹⁷ Ein solches Szenario war auch deshalb wahrscheinlich, weil die wenigen, thematisch einschlägigen Organe rezeptionsstrategisch zwar auf die Lehrer an niederen Schulen ausgerichtet waren, häufig aber in der editorischen Verantwortung ausgerechnet von Theologen standen (vgl. dazu u.a. „Lesebuch für Landschulmeister“, „Taschenbuch für teutsche Schulmeister“), deren Einfluss auf die pädagogische Fachkultur ohnehin beständig abnahm.

Anders als vermutet stiegen die Volksschullehrer aber nach der Jahrhundertwende selbst in großem Stil in die Diskussion ein und beherrschten die Auseinandersetzung der Schulpresse schließlich in einer Weise, dass die pädagogische Journalistik auf diesen Diskurs verengt wurde: Besonders deutlich wird dies durch eine vergleichende Gegenüberstellung. Nach dieser Erhebung sind immerhin 25 der insgesamt 35 zwischen 1810 und 1840 neu am Markt eingeführten Zeitschriften diesem Milieu zuzuordnen. Die Gründe für die gesteigerte Nachfrage nach entsprechenden Formaten darf man wohl einerseits in der stark verbesserten ökonomischen Situation der Lehrer suchen, die nun finanziell vergleichsweise besser abgesichert waren als ihre Berufskollegen noch im 18. Jahrhundert und die sich deshalb auch Fachorgane leisten konnten. In viel stärkerem Maße wird aber vor allem das gewandelte Standesbewusstsein der Volksschullehrer zu dieser Entwicklung beigetragen haben. Die Professionalisierung der Ausbildung, die wachsende Bereitschaft der Seminarabsolventen, den Lehrerberuf nun als Lebensstellung zu sehen, und der steigende Organisationsgrad des Milieus durch die Gründung korporativer Vertretungen und Vereine führten dazu, dass der Selbstwert der Lehrer wie ihr gesellschaftlicher Status zunehmend Anerkennung fanden.

5.) Bedenkt man den nachhaltigen, bis hinein ins Aufklärungszeitalter andauernden Einfluss konfessionell gebundener Interessengruppen auf das Schul- und Erziehungswesen, dann erstaunt die Zögerlichkeit, mit der das Professionsmilieu der Katecheten und Pastoraltheologen (D-Milieu) erstmals

¹⁷ Obgleich in den ersten Jahrzehnten des Untersuchungszeitraumes noch jedes dritte Journal insbesondere im Umfeld des Realschullehrermilieus angesiedelt war (vgl. „Agenda Scholastica“, „Altes und Neues von Schulsachen“), gelang es den Volksschullehrern gerade in den innovativen Dekaden pädagogischer Auseinandersetzung in den 1780er-Jahren nur mit Mühe, sich gegen die konkurrierenden Angebote der Gymnasiallehrer und Philanthropen zu behaupten. Allerdings erfreuten sich die wenigen, in dieser Phase am Markt neu eingeführten Formate großer Beliebtheit, was sich etwa an den Laufzeitlängen zeigte (vgl. u.a. „Lesebuch für Landschulmeister“, „Taschenbuch für teutsche Schulmeister“).

in die pädagogische Fachpublizistik einstieg. Tatsächlich lassen sich entsprechende Gründungen überhaupt erst ab 1770 nachweisen.

Nicht zufällig wurden theologisch-katechetisch inspirierte Editoren dann aber im katholischen Süddeutschland aktiv. Zurückführen lässt sich dieses Phänomen maßgeblich darauf, dass die pädagogisch engagierten Seelsorger aus dem protestantischen Norden i.d.R. in das philanthropische Milieu eingebunden blieben (wie etwa Villaume oder Resewitz). In Bayern und Württemberg hingegen konnte sich ein entsprechender katechetischer Fachdiskurs erst im Zuge der Liberalisierungen des Zeitschriftenmarktes und der Verfügungen zur Pressefreiheit voll entfalten. Konsensfähig aber war auch das katechetisch dominierte Paradigma in Süddeutschland nicht. Zwar erreichte der Anteil der diesbezüglich einschlägigen Gründungen zwischen 1770 und 1810 immerhin ein Volumen von ca. 10%. Dennoch zeichnete sich schon in den Folgejahrzehnten die fehlende Attraktivität der überwiegend konfessionell ausgerichteten Journale ab. Die Gründe für diesen Nachfrageeinbruch sind insbesondere darin zu suchen, dass die katechetische Fachdebatte mehr und mehr in der Volksschuldebatte aufging, andererseits aber die angesehenen Theologen Süd- und Südwestdeutschlands, wenn sie nicht ohnehin mit ihren Artikeln zum Volksschullehrerdiskurs beitrugen, publizistisch vorwiegend das enzyklopädisch-gelehrte Milieu bedienten (wie etwa F. H. Chr. Schwarz).

Insgesamt ähnelt der Verlauf der Formierung des pädagogisch-katechetischen Diskussionszusammenhangs und seiner Konjunkturen damit in auffälliger Weise der bereits erläuterten Entwicklung des philanthropischen Milieus. Wie der philanthropische hat aber auch der konfessionell inspirierte Professionszusammenhang spätestens seit 1810 nichts Nennenswertes mehr zur pädagogischen Reflexion beizutragen und wird in den Folgejahrzehnten sogar vollkommen entbehrlich. Erst mit dem verstärkten Aufleben fachdidaktischer Auseinandersetzungen ab der Mitte des 19. Jahrhunderts stieg dann erneut auch die Nachfrage nach Beiträgen aus dem katechetischen Milieu, das nun aber dominant im Rahmen einer spezifischen religionspädagogischen Debatte an Konturen gewann.

6.) Die fehlende Präsenz allgemeinpädagogisch engagierter, systematischerziehungswissenschaftlich inspirierter Autoren (E-Milieu) im Fachdiskurs der Erziehungsschriftsteller muss als die eigentliche Ursache für das Scheitern einer nachhaltigen Institutionalisierung des Erziehungswissens angesehen werden. Das Phänomen der Ausgrenzung theoretisch dominierter Ansätze aus der Diskussion des pädagogischen Milieus ist umso erstaunlicher, als sich die Dynamik fachwissenschaftlicher Binnendifferenzierung in vergleichbaren Disziplinen (wie etwa der Politikwissenschaft, der Psychologie oder der Phi-

losophie) dort ausdrücklich nicht in der Engführung der Diskussion auf anwendungspraktische, technisch-pragmatische Aspekte äußerte, sondern sich disziplinäre Identitäten – im Gegenteil – gerade über die Erörterung spezieller epistemischer Sachverhalte ausprägten. Das Bewusstsein der Milieugehörigen über die Exklusivität ihrer jeweils sachadäquaten Problembearbeitung korrespondierte i.d.R. dabei mit der Vergewisserung über die theoretisch-systematischen und methodologischen Grundlagen des eigenen Tuns.¹⁸

Im pädagogischen Publikationskontext, insbesondere innerhalb seiner Fachjournalistik blieb jedoch das Bemühen um grundlegendes, szientifisch tragfähiges Wissen die Ausnahme: Tatsächlich sind im gesamten Untersuchungszeitraum überhaupt nur vier einschlägige Publikationen nachweisbar, die Rückschlüsse auf die Formierung eines grundlagentheoretisch aufgeschlossenen Milieus gestatten. Weil diese verschiedenen diskursiven Zirkel hinsichtlich ihrer sozialen Zusammensetzung, professionellen Einbindung und kulturellen Herkunft allerdings höchst heterogen waren, erstaunt es kaum, dass es diesem Milieu nicht gelang, eine stabile kommunikative Infrastruktur zu etablieren und seinen Einflussbereich innerhalb der pädagogischen Fachpublizistik effizient zu erweitern: Die Herausgeber, Schriftleiter und Redakteure dieser Organe standen entweder dem katechetischen Berufsmilieu nahe – wie etwa der Abt und Pädagogiumsvorsteher von Kloster Bergen Friedrich Gabriel Resewitz als Editor der „Gedanken, Vorschläge und Wünsche zur Verbesserung der öffentlichen Erziehung“ –, sie waren auf unterschiedlichste Weise im schulpädagogischen Kontext verankert – wie z.B. Karl Christian Heyler als der Herausgeber des „Archivs für ausübende Erziehungskunst“, wie Christian Weiß und Ernst Gotthelf Albrecht Tillich, von denen die „Beiträge zur Erziehungskunst“ ediert wurden – oder sie waren z.T. im universitären Bereich tätig – wie der Würzburger Arzt und Medizinordnarius Thomas August Ruland, der Mitherausgeber des „Magazins für öffentliche und häusliche Erziehung“.

Bemerkenswert ist die auffällige Nähe der frühen erziehungstheoretisch fokussierten Zeitschriftengründer zum Philanthropismus (Resewitz) bzw. das Bemühen dieser Publizisten, das philanthropische Paradigma möglichst sachlich darzustellen (Heyler). Hieraus darf man schließen, dass zumindest die erste Generation der spätaufklärerischen Erziehungsreformer erziehungstheore-

¹⁸ Als ein Ergebnis dieses Aufwandes darf man dann das „kognitive Minimum“ ansehen. In diesem Konsenswissen formuliert die jeweilige Fachgemeinschaft überhaupt erst die notwendigen Grundlagen, um weiter führende Forschungen anstrengen zu können (Guntau/Laitko 1987, S. 29).

tisch noch überdurchschnittlich interessiert war. In der Tat thematisierten dann gerade auch viele der philanthropischen Periodika selbst explizit pädagogisch-epistemische Fragen,¹⁹ freilich ohne ihre insgesamt überwiegende Konzentration auch auf handlungspraktische Implikate preiszugeben. Neben den philanthropischen Erziehungsreformern deuteten aber auch einzelne Schriftsteller aus dem neuhumanistisch-philologischen Milieu (vgl. etwa das „Magazin für die Erziehung und Schulen besonders in den preußischen Staaten“ und das „Repertorium für die Pädagogik in Gymnasium und Trivialschulen“) bzw. aus der enzyklopädisch-gelehrten Publizistik („Versuch eines Briefwechsels über das öffentliche Schul- und Erziehungswesen“) tendenziell immer wieder ihre Affinitäten für erziehungsphilosophische Phänomene an.

Trotz der Bereitschaft verschiedenster Interessengruppen zu erziehungstheoretischer Erörterung und trotz der immer wieder nachweisbaren Versuche einzelner Publizisten, einschlägige Fragen medienwirksam zu platzieren, kam eine allgemeinpädagogisch-erziehungsphilosophische Debatte jedoch nie zustande. Mit einem Anteil von gerade 3% am Gesamtaufkommen der pädagogischen Zeitschriftenpublizistik war das Milieu der Erziehungstheoretiker im Grunde im Fachdiskurs nicht präsent. Lediglich in der 1770er-Dekade und in den Jahren nach 1800 deutete sich eine Konzentration des Austauschs der Fachinformation der sich als Erziehungswissenschaftler verstehenden Gelehrten an. Insofern diese Akteure aber mit den im pädagogischen Diskurs maßgeblichen Publizisten selten vernetzt waren und es sich dabei ausnahmslos um Einzelversuche der Initiierung erziehungsphilosophischer Auseinandersetzung handelte, waren diese Projekte aber kaum tragfähig.

Dass die den Fachdiskurs bis hinein ins 19. Jahrhundert dominierenden Professionsmilieus der Philologen und Volksschullehrer insbesondere in den Jahren nach der Jahrhundertwende kaum Bedarf an erziehungstheoretischen Angeboten signalisierten, darf als der Hauptgrund für das Scheitern der Verstetigung einer erziehungswissenschaftlichen Diskussion und damit für das Scheitern einer erfolgreichen disziplinären Normalentwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik angesehen werden. Offensichtlich war die Diskursgemeinschaft der Erziehungsschriftsteller demnach weder willens, ein Bedürfnis nach einem institutionell gefestigten Fachzusammenhang zu artikulieren, noch ihrem Wunsch nach einem ideologiefreien bzw. milieuunabhängigen Wissensbestand über die Phänomene von Erziehung und Bildung Ausdruck

¹⁹ Vgl. neben den genannten etwa „Pädagogische Unterhandlungen“, „Allgemeine Revision“, „Braunschweigisches Journal“, „Debatten, Beobachtungen und Versuche“, „Archiv der Erziehungskunde für Deutschland“, „Schleswigisches Journal“.

zu verleihen. Die disziplingeschichtlich prekären Folgen dieser Entwicklung sind bekannt: Eine wissenschaftlich orientierte Kommunikationsgemeinschaft als Kern bzw. als Medium der einzelnen Fachmilieus, welche die disziplinäre Verdichtung personell hätte tragen können, konnte sich auf diese Weise kaum formieren. Alles, was vor diesem Hintergrund entstand, waren lediglich binnendifferenziert zwar erfolgreiche, tatsächlich jedoch nur eingeschränkt miteinander interagierende Satellitenmilieus, die sich nur vage einer wie auch immer strukturierten Semantik zum Erziehungswissen zuordnen lassen.

7.) In der Tat wäre ein nachhaltiger Beitrag des erziehungsphilosophischen Milieus als Katalysator einer fundierten und stabilen wissenschaftlichen Theoriebildung der Pädagogik notwendig gewesen. Für eine disziplinäre Normalentwicklung hätten aber insbesondere die spekulativ interessierten Erziehungsexperten in den zeitgenössischen pädagogischen Diskurs eingebunden werden müssen. Die scheiternden Bemühungen um die Etablierung eines funktionalen Kommunikationsnetzes einer theoretisch aufgeschlossenen Erzieherklientel ist aber nicht nur durch das Ausbleiben einer tragfähigen theoretisch-systematischen Diskussion erklärbar: Auch den an den physiologischen Grundlagen des Aufwachsens interessierten Fachleuten (F-Milieu) bot sich so kaum die Chance, langfristig und in großem Stil zur Ausdifferenzierung des Erziehungswissens beizutragen. Dies verwundert umso mehr, als gerade auch die anthropologisch-erfahrungsseelenkundliche Vergewisserung für die Formierung eines eigenständigen, disziplinär von anderen Semantiken unabhängigen, erziehungswissenschaftlichen Wissenskorpus' von essentieller Bedeutung gewesen wäre.

Dabei zeichneten sich im Verlauf des Untersuchungszeitraums durchaus Phasen ab, in denen Versuche unternommen wurden, eine entwicklungspsychologisch motivierte Forschung zu etablieren und über den pädagogischen Zeitschriftenmarkt zu institutionalisieren. Allerdings lassen sich diese Bemühungen um eine anthropologisch-psychologische Ausdifferenzierung der pädagogischen Publikationslandschaft zeitlich recht deutlich eingrenzen: Sie beschränken sich insbesondere auf die Jahrzehnte zwischen 1780 und 1810.

Angesichts der nur zögerlichen Formierung eines erfahrungsseelenkundlich aufgeschlossenen Milieus innerhalb der pädagogischen Klientel erst ab den 1780er-Jahren erscheint es bemerkenswert, dass es der entsprechend interessierten Diskursgemeinschaft dennoch in kurzer Zeit gelang, in der pädagogischen Presselandschaft Fuß zu fassen und den einschlägigen Markt vorübergehend sogar zu dominieren: Schon im Jahrzehnt unmittelbar vor der Jahrhundertwende – also nur eine Dekade, nachdem psychologisch ausgerichtete Zeitschriftenformate überhaupt erstmals am Markt platziert worden

waren – stieg deren Anteil sprunghaft auf immerhin ein Viertel des Gesamtaufkommens verfügbarer pädagogischer Journalgründungen an. Damit war dieses Milieu zumindest publizistisch weit einflussreicher als etwa die Gruppe der Philologen oder die noch immer am Markt präsenten Philanthropen.

Allenfalls das unmittelbar vor seiner eigentlichen Expansion stehende Milieu der Volksschullehrer konnte mit den gerade in diesem Zeitraum massiv auf die einschlägige Presselandschaft Einfluss nehmenden Erfahrungsseelenkundlern erfolgreich konkurrieren. Im Gegensatz zu den Volksschulpraktikern gelang es den psychologisierenden Anthropologen allerdings nicht, ein attraktives, breit nachgefragtes kommunikatives Netzwerk aufzubauen, das dann auch langfristig hätte Bestand haben können.

Dass allerdings ab 1820 keine entsprechenden Neugründungen dominant (entwicklungs-)psychologisch ausgerichteter Periodika mehr nachweisbar waren, darf deshalb als ein Indiz dafür angesehen werden, dass das pädagogisch-erziehungswissenschaftliche Diskursfeld den Erfahrungsseelenkundlern offensichtlich kaum genügend Entfaltungsspielraum zur Erprobung ihres Wissenschaftshandelns bot, weshalb die entsprechend interessierte Klientel auch in das sich zu dieser Zeit ebenfalls noch in seiner Formierungsphase befindliche Milieu der empirisch ausgerichteten Experimentalseelen- und Seelenkrankheitskundler abwanderte. Bei dieser Community handelt es sich im Übrigen um jenes Milieu, aus dem heraus sich dann später eine allgemeine, systematisch-wissenschaftliche Psychologie formierte.²⁰

Noch problematischer als der nachweisbare Trend einer Migration der empirisch-psychopathologisch ausgerichteten Forscher aus dem pädagogischen Diskurszusammenhang ist der Umstand, dass sowohl in den allgemeinpädagogischen wie selbst in den erfahrungsseelenkundlichen Journalen entwicklungspsychologische Ansätze nur gelegentlich angesprochen wurden. Für den Aufbau eines pädagogischen Fachdiskurses ist dieser Befund insbesondere deshalb abträglich, weil über die anthropologisch-entwicklungspsychologische Profilierung idealerweise die Wissensbestände der spekulativen Erziehungsphilosophen hätten ergänzt und empirisch fundiert werden können.

Ganz wesentlich getragen wurde der hier vorgestellte, weitgehend auf physiologische Aspekte des Seelenlebens fokussierte und sich darum überwiegend über die Erörterung von Fallgeschichten realisierende Fachdiskurs insbesondere von dem als psychologischem Autor zunächst lediglich dilettierenden Karl Philipp Moritz. Moritz war nicht nur Lehrer am Grauen Kloster

²⁰ Ausführlich zur Genese der wissenschaftlichen Psychologie und zum Beitrag der Zeitschriftenkommunikation an dieser Entwicklung vgl. Fischer 1999, Eckardt u.a. 2001, John 2002.

in Berlin und Autor des ersten psychologischen Romans: „Anton Reiser“.²¹ Er war ursprünglich auch der Initiator des „Magazins für Erfahrungsseelenkunde“.²² Um diese Zeitschrift versammelte sich eine größere Gruppe von privatisierenden Gelehrten, die z.T. später als ausgewiesene psychologische Schriftsteller hervortraten – so der Popularschriftsteller Carl Friedrich Pockels, der ab 1788 die „Beiträge zur Beförderung der Menschenkenntniß“ bzw. die „Neuen Beyträge zur Beförderung der Menschenkunde überhaupt“ edierte, Salomon Maimon, der großen Anteil daran hatte, dass das „Magazin für Erfahrungsseelenkunde“ überhaupt über zehn Jahre hinweg erscheinen konnte und der nach Moritz’ Italien-Flucht bzw. nach Pockels’ Abschied aus dem Herausgeberkreis ab 1792 die redaktionelle Betreuung der beiden letzten Bände des Magazins übernommen hatte, sowie schließlich der Philosoph und als Arzt erfolgreich in Berlin praktizierende Markus Herz, der Ehemann Henriette Herz’, jener Frau, die in der Zeit vor der Jahrhundertwende zur Zentralfigur der Berliner frühromantischen Salonkultur aufgestiegen war.

Als zwei weitere einflussreiche Exponenten der empirisch-psychologischen Richtung müssen der anfangs ebenfalls für das Magazin arbeitende und mit dem Berliner Psychologen-Kreis in unmittelbarer Verbindung stehende Immanuel David Mauchart²³ sowie der Jenaer Philosophie- und Theologieprofessor Karl Christian Erhard Schmid²⁴ Erwähnung finden. Schmid stellt innerhalb des Milieus der Erfahrungsseelenkundler insofern eine Ausnahme dar, als er im Gegensatz zu den privatisierenden Berliner Gelehrten unmittelbar akademisch eingebunden war und auch keine direkten Kontakte zu dem frühromantischen Psychologenkreis in der preußischen Metropole pflegte.

²¹ Vgl. dazu ausführlich Moritz 1785-1790. Im Verlauf der Lektüre des „Anton Reiser“ enthüllt sich allerdings bald, dass die Gattungsbezeichnung psychologischer Roman nur dazu dient, von dessen autobiografischer Anlage abzulenken. Von der traditionellen Erzählstrategie der chronologischen Darstellung der Lebensgeschichte eines Autors unterscheidet sich Moritz’ Text dennoch dadurch, dass hier die Entwicklung einer vorgeblich fiktiven Figur vorgestellt wird und dabei insbesondere deren innere Reifung und Bewusstwerdung – deren Seelenentwicklung – wie deren seelische Verletzungen im Mittelpunkt stehen.

²² Ausführlich zum „Magazin für Erfahrungsseelenkunde“ und zu Moritz’ Bedeutung für ein empirisch aspiriertes erziehungswissenschaftliches Forschungsparadigma vgl. Brachmann 2009.

²³ Mauchart gab später das „Allgemeine Repertorium für empirische Psychologie“ sowie das „Neue Repertorium für empirische Psychologie“ heraus.

²⁴ Schmid hatte sich nicht nur als Kant-Exeget und spekulativer Moralphilosoph bereits einen Namen im Kreis der akademischen Fachphilosophie gemacht, sondern auch ein psychologisches Standardwerk verfasst – seine „Empirische Psychologie“ von 1791. Später edierte er dann auch noch zwei einflussreiche, thematisch einschlägige Periodika – das „Psychologische Magazin“ sowie das „Anthropologische Journal“.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass das Bedürfnis nach einer zweifelsohne notwendigen Erörterung der psychologisch-physiologischen Grundlagen des Aufwachsens immerhin zwar schon seit den frühen Editionen des philanthropischen Milieus belegbar ist. Obgleich aber die Philanthropen seit den 1770er-Jahren eine außerordentliche Aufgeschlossenheit für psychologisch-anthropologische Phänomene hatten erkennen lassen,²⁵ gelang es tatsächlich erst der ursprünglich im Schul- und Erziehermilieu verankerten Gruppe um Pockels und Moritz,²⁶ ein breites Interesse für nicht-spekulative, dominant an realen Fallgeschichten orientierte seelenkundliche Themen zu wecken. Allein die unmittelbare Nähe dieses Kreises zur Berliner Frühromantik lässt allerdings vermuten, dass entwicklungspsychologische Motive wohl ursprünglich einmal zwar der Anlass für entsprechende Nachforschungen dieser Schulmänner und Erzieher gewesen sein mögen, allgemein-psychologische, populär-philosophische und kunst-theoretische Interessen innerhalb dieser Gruppe dann später aber in jedem Fall überwogen und den internen Fachdiskurs thematisch von der anfänglich noch pädagogischen Ausrichtung ablenkten.

Die Migration entwicklungspsychologisch aufgeschlossener Autoren in andere Milieus hatte für den erziehungswissenschaftlichen Diskussionszusammenhang aber zur Folge, dass in diesem Rahmen für fast 100 Jahre²⁷ keine nennenswerte empirisch fundierte Debatte über die physiologischen Voraussetzungen des Aufwachsens mehr stattfand und sich der Fachdiskurs thematisch stattdessen entweder auf unmittelbar professionspraktische, unterrichtsdidaktische Phänomene der Berufsausübung oder aber auf spekulative, epistemisch kaum fruchtbare erziehungsphilosophische Aspekte verengte.²⁸

²⁵ Zu denken ist in diesem Zusammenhang insbesondere an Ernst Christian Trapp, der sein „System der Pädagogik“ ursprünglich „experimentalpsychologisch“ fundieren wollte (vgl. Trapp 1779, S. 12; vertiefend hierzu vgl. auch § 26 in ebd., S. 62ff.).

²⁶ Pockels selbst etwa war als Prinzenenerzieher im Hause des Herzogs Karl Ferdinand zu Braunschweig-Lüneburg tätig. Der bereits erwähnte Karl Philipp Moritz, im Übrigen selbst ordentliches Mitglied des Herausgebergremiums des Revisionswerkes (vgl. Allgemeine Revision 1785, S. XIII), war von 1778 bis zu seinem überstürzten Aufbruch nach Italien im August 1786 ebenfalls als Lehrer tätig gewesen – zunächst kurzzeitig am Militär-Waisenhaus in Potsdam, dann am Grauen Kloster in Berlin.

²⁷ Zu denken ist in diesem Zusammenhang an das Wirken von Wilhelm August Lay und Ernst Meumann, denen es in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts gelang, empirisch-experimentelle Ansätze erstmals wieder in großem Stil in die erziehungswissenschaftliche Fachdiskussion einzubringen und die pädagogischen Debatten insbesondere über ihre „Zeitschrift für experimentelle Pädagogik“ (1905) nachhaltig zu prägen (vertiefend dazu vgl. u.a. Lay 1903, 1908, Meumann 1914).

²⁸ Zu ähnlichen Befunden kommt schon Oelkers, der das Phänomen der Empiriefindlichkeit der wissenschaftlichen Pädagogik nicht am Beispiel der Zeitschriftenliteratur verfolgt, son-

Ein eindrückliches Exempel für die spekulative Instrumentalisierung der Psychologie bietet Johann Friedrich Herbart, dessen wissenschaftliche Pädagogik sich neben praktischer Philosophie zwar auf die Psychologie gründete (weil diese bekanntlich „den Weg, die Mittel und die Hindernisse“ beim Erziehen zeige)²⁹, unter der jedoch keine experimentelle, erfahrungswissenschaftlich fundierte Methodologie nach der Vorstellung der psychopathologisch argumentierenden Erfahrungsseelenkundler der Spätaufklärung bzw. der Experimentalpädagogen des frühen 20. Jahrhunderts zu verstehen ist. Hinter Herbarts Psychologie verbirgt sich vielmehr eine spekulative Semantik, die das Gesamt des menschlichen Bewusstseins und des Vorstellungsvermögens auf „mathematischem“ Wege darstellbar und berechenbar machen wollte. Nun könnte man Herbarts Ansatz als zeitgenössisch zwar nicht untypischen, dennoch aber singulären Einzelfall ansehen, wenn dieser mit dem Aufstieg des Herbartianismus zum bestimmenden erziehungswissenschaftlichen Paradigma in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht zur obligatorischen Lehrmeinung der Disziplin avanciert wäre und insbesondere dank dieses institutionellen Erfolges maßgeblich dazu beigetragen hätte, dass gerade die experimentalpsychologischen Versuche zur Deutung der Phänomene der menschlichen Entwicklung aus dem pädagogischen Fachdiskurs verdrängt wurden. Ausgehend hiervon verwundert es auch kaum, dass entwicklungspsychologische Beobachtungen bis weit hinein ins 20. Jahrhundert i.d. R. nicht im institutionellen Rahmen erziehungswissenschaftlichen Forschens unternommen wurden, sondern – wenn überhaupt – allenfalls im disziplinären Kontext der Kinderpsychologie erfolgten.³⁰

8.) Die im Gegensatz zu den Erfahrungsseelenkndlern professionell überwiegend akademisch eingebundenen Autoren des enzyklopädisch-gelehrten, eklektisch-pädagogisch interessierten Diskussionszusammenhanges (G-Milieu) publizierten i.d.R. in überregional anerkannten und thematisch interdisziplinär breit ausgerichteten (Rezensions-)Zeitschriften. Bei diesen Organen handelte es sich nicht um erziehungswissenschaftliche Fachperiodika im eigentlichen Sinne, sondern um Journale, die sich i.d.R. an breite Interessenskreise wendeten. Zu denken ist diesbezüglich an Organe wie die „Ephemeriden der Menschheit“, das „Jahrbuch für die Menschheit“, die „Allgemeine Bibliothek der neuesten theologischen und pädagogischen Literatur“ oder die

dem die großen Systeme in den Mittelpunkt seiner Untersuchungen stellt (vgl. Oelkers 1989, S. 59-115; vertiefend insbesondere zur Entwicklung der pädagogischen Psychologie bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts vgl. ebd., S. 100-108).

²⁹ Vgl. Herbart 1877, S. 153.

³⁰ Vgl. Oelkers 1989, S. 137-155.

„Heidelbergschen Jahrbücher“.³¹ Meist wurde der Fachbereich Pädagogik in diesen Journalen in gesonderten Rubriken abgehandelt.

Da viele Mitarbeiter dieser Zeitschriften dem theologischen Professionskontext entstammten, verwundert es nicht, dass die Beiträge dieses Milieus – wie die der Pastoraltheologen – vor allem in den Jahrzehnten zwischen 1770 und 1820 nachgefragt wurden und die einschlägigen Gründungen während dieser Zeit einen relativ stabilen Anteil von nur knapp 5% am gesamten pädagogischen Presseaufkommen erreichten.

Trotz des geringen quantitativen Aufkommens dieser Beiträge darf der Einfluss des Gelehrten-Milieus auf die Formierung eines eigenständigen erziehungswissenschaftlichen Diskussionszusammenhanges nicht unterschätzt werden. Da es sich bei den Beiträgern dieses Milieus i.d.R. um weithin anerkannte Gelehrte handelte und deren Abhandlungen, Kritiken, Kommentare und Rezensionen dank der breiten geografischen Streuung der erwähnten Journale im gesamten deutschen Sprachraum rezipiert wurden, konnten diese Autoren weit eher zu Multiplikatoren eines sich herausbildenden pädagogischen Spezialwissens aufsteigen, als die sich vorgeblich selbst zu Experten stilisierenden Erziehungs- und Schulpraktiker aus dem Milieu der Philologen oder Volksschullehrer, bei denen es sich zumeist um zweit- oder drittklassige Schriftsteller handelte. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang solche herausragenden Philosophen, Theologen und Publizisten wie Isaak Iselin, Johann Heinrich Pestalozzi, Adolph Franz Friedrich Freiherr Knigge, Johann Georg Schlosser, Friedrich Beneken, Ludwig Gerhard bzw. Arnold Wagemann, Johann Ernst Christian Schmidt, Friedrich Heinrich Christian Schwarz, Carl Friedrich von Savigny, Georg Friedrich Creuzer, Friedrich Gedike oder auch Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher, die allesamt in den genannten Organen veröffentlichten.

Obgleich das Gelehrtenmilieu wesentliche Anregungen ausgerechnet auch für die Ausdifferenzierung der pädagogischen Fachdiskussion geben konnte – immerhin haben einige der erwähnten Theologieprofessoren wie beispielsweise Friedrich Heinrich Christian Schwarz oder Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher an ihren Universitäten sogar einschlägige Kollegs angeboten – gelang es dieser Gruppe dennoch nur eingeschränkt, schulbildend zu wirken. Dieser Befund muss auch nicht verwundern: Nur ausnahmsweise stan-

³¹ Vgl. auch „Der Freymüthige“, „Göttingisches Magazin“, „Annalen des Preußischen Schul- und Kirchenwesens“, „Jedidja. Zeitschrift für Religion und Moral, Pädagogik, Geschichte und orientalische Literatur [...] der Israeliten“.

den die erwähnten Autoren ausgerechnet über pädagogische Themen miteinander in Verbindung.³²

Weil auch keine neue Generation enzyklopädisch gebildeter, erziehungswissenschaftlich aufgeschlossener Theologen und Philosophen nachwuchs, verwundert es auch kaum, dass das pädagogisch-gelehrte Paradigma mit seinen Exponenten ausstarb und den Volksschulpraktikern ab 1820 das Diskussionsfeld nahezu kampfflos überließ.

9.) Anders als die universitär i.d.R. eingebundenen Erziehungsschriftsteller aus dem Gelehrtenmilieu waren die pädagogischen Laien, die in den Wochen- und Publikumszeitschriften über Erziehungsthemen veröffentlichten (oder solche Organe selbst auf den Markt brachten), akademisch i.d.R. nicht etabliert. Gerade bei den hier einschlägigen, publizistisch meist in der Tradition der moralischen Wochenschriften³³ stehenden Formaten zeichneten meist Editoren für die Drucklegung verantwortlich, die entweder noch in der Ausbildung waren oder sich in ungesicherten professionellen Stellungen befanden (etwa als Hofmeister, Aushilfslehrer, Hilfsprediger, Schriftsteller etc.).

Angesichts der geringen Reputation dieser Herausgeber muss allerdings erstaunen, wie massiv das Laienmilieu auf den Fachzusammenhang der Pädagogen Einfluss nehmen konnte: Dies zeigt sich nicht nur daran, dass diese Gruppe über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg fast ein Fünftel der einschlägigen Periodika stellte, sondern auch durch den überraschenden Befund, dass die Nichtfachleute und populären Erziehungsjournalisten neben den Professionspraktikern aus der Volksschule (und noch vor den Fachexperten aus dem Philologenmilieu!) zur größten eigenständigen Interessengruppe des pädagogischen Kommunikationszusammenhangs aufstiegen. Insbesondere in den Jahren des Auflebens der Diskussion über Erziehungsfragen (etwa um 1760, um 1780 und in der Dekade nach dem Jahrhundertwechsel) domi-

³² Dabei dürfen gerade Schwarz und Schleiermacher durchaus als erwähnenswerte Ausnahme hervorgehoben werden. Schon kurz nach der Jahrhundertwende hatte Schwarz versucht, den zu dieser Zeit zwar noch als Aushilfsprediger in Berlin und Potsdam tätigen, allerdings als Autor durch die Reden „Über die Religion“ (1799) bzw. die „Monologen“ (1800) bereits ausgewiesenen Schleiermacher als Rezensenten insbesondere für pädagogische Werke an die „Allgemeine Bibliothek“ zu binden (vgl. dazu Brachmann 2000, S. 398f.; ausführlich vgl. auch Schleiermacher 1934).

³³ Zu denken ist in diesem Zusammenhang an Journale wie „Der Hofmeister“, an das „Wochenblatt zum Besten der Kinder“, an den „Fränkischen Zuschauer“, an das „Wochenblatt für rechtschaffene Eltern“, an das „Damenjournal [...] zum Besten der Erziehung“ oder auch an das „Taschenbuch für Aeltern“. Insgesamt sind 26 Periodika als für das laizistische Milieu einschlägig identifizierbar. Gattungsmäßig sind einige dieser Zeitschriften nicht immer eindeutig abzugrenzen von den Volksschullehrerblättern.

nierten die epistemisch meist zweifelhaften Angebote aus den populären Unterhaltungsschriften und Erziehungsratgebern den Fachdiskurs sogar.³⁴

Tatsächlich waren die populären Wochenschriften und Erziehungsratgeber – im Gegensatz etwa zu den Formaten der konkurrierenden Milieus mit erziehungstheoretischer, anthropologischer oder allgemein-gelehrter Profilierung – nahezu über den gesamten Untersuchungszeitraum hinweg verfügbar. Un erklärlich bleiben allerdings sowohl die hohen Nachfrageschwankungen nach einschlägigen populären Formaten wie auch der überproportional starke Rückgang entsprechender Zeitschriftengründungen in den Jahren vor 1800.

Vermutlich weisen diese Phänomene aber darauf hin, dass das laizistische Milieu jeweils mit der Verzögerung von annähernd einer Dekade auf die Phasen fachpädagogischer Innovation folgte und in entsprechender Weise publizistisch ebenfalls aktiv wurde, dann allerdings umso nachdrücklicher: Träfe diese Vermutung zu, dann wäre die erste laizistische Konjunktur ab ca. 1760 zu deuten als die Ausweitung des bis zu diesem Zeitpunkt bereits etablierten Unterrichtsdiskurses der Philologen und Volksschullehrer auf populäre Rezipientenkreise. Die zweite Rezeptionswelle ab 1780 dürfte dann als eine Verlagerung der philanthropischen Innovation in die breite bürgerliche Diskussionskultur angesehen werden, wie die erhöhten Nachfragewerte ab 1800 schließlich als Folge einer nun populären Entfaltung der psychologisch-anthropologischen Debatte zu werten wären. Vieles spricht für diese These, denn tatsächlich standen die populären Formate der 1760er-Jahre überwiegend dem Schulmilieu nahe,³⁵ tatsächlich wurden viele der einschlägigen Periodika aus der 1780er-Dekade im philanthropischen Umfeld³⁶ ediert und in der Tat wurden in einigen der nach 1800 publizierten Zeitschriften in herausgehobener Weise physiologische Grundlagen des Aufwachsens³⁷ in einer auch für breite Interessenkreise attraktiven Form diskutiert.

³⁴ Zweifellos überwiegt auch heute das Angebot an populären Erziehungsratgebern die Menge der verfügbaren erziehungswissenschaftlichen Journale. Anders als im Untersuchungszeitraum unterscheiden sich heute aber die Rezeptionsgewohnheiten der szientifischen Milieus deutlich von denen der laizistischen, weshalb die entsprechenden Formate auch kaum gleichermaßen von Fachwissenschaftlern und Laien genutzt werden, wie noch in den Jahrzehnten um 1800 üblich.

³⁵ Wie der „Scholastische Adreßkalender“ oder die „Schwabacher Schulzeitung“.

³⁶ So etwa Ernst Christian Trapps populäres Journal „Der Erzieher“ bzw. dessen „Wochenblatt für die Schulen“. Zu denken ist in diesem Zusammenhang aber auch an Rudolf Zacharias Beckers „Deutsche Zeitung für die Jugend“, vor allem aber an Christian Gotthilf Salzmanns in volksaufklärerischer Absicht edierten „Boten aus Thüringen“.

³⁷ Zu denken ist hier an den „Almanach der neuesten Fortschritte, Erfindungen und Entdeckungen“, vor allem aber an das „Taschenbuch für die phisische [sic!] Erziehung der Kinder“ bzw.

Wenn die Vermutung einer jeweils zeitverzögerten laizistischen Konjunktur zutrifft, dann darf das Milieu der Populärschriftsteller und edukatorischen Laien trotz der insgesamt hohen Nachfragerwerte nach Erziehungsjournalen aus diesem Kreis aber keinesfalls als Vorreiter und maßgeblicher sozialer Träger pädagogischer Erneuerung angesehen werden. Die Kreise der dilettierenden Erziehungsschriftsteller dürfen dann allenfalls als publizistische Wiederverwerter andernorts (also in anderen Milieus) bereits – mehr oder weniger – erfolgreich erprobten Wissens gelten.

Den aufgrund der statistischen Daten vermuteten großen Einfluss des Laienmilieus auf die erziehungswissenschaftliche Fachkultur sollte man daher auch nicht überbewerten. Wenngleich die Populärschriftsteller auch immer im pädagogischen Diskurs präsent waren und gemessen am gesamten Publikationsaufkommen deshalb als eine feste soziale Formation der Informationsdistribution pädagogischen Wissens in den Jahrzehnten um 1800 anzusehen sind, gelang es diesen Autoren doch niemals, die thematische Ausrichtung neuer Fachdebatten wesentlich zu bestimmen. Sicher jedoch haben die pädagogischen Laien dazu beigetragen, dass einzelne Paradigmen in breiten Leserkreisen aufgenommen wurden und damit – dies muss als der negative Effekt des publizistischen Erfolges des Laienmilieus gewertet werden – auch ihre scharfe, für die thematische wie methodische Ausdifferenzierung des Fachwissens insgesamt notwendig Konturierung verlieren mussten.

10.) Insgesamt kann man damit festhalten, dass sich die Fachmilieus des pädagogischen Diskussionszusammenhangs bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts keineswegs stetig ausdifferenzieren konnten. Vielmehr waren die Jahrzehnte bis 1800 von einem fortwährenden Ringen einzelner Submilieus um die Vorherrschaft im erziehungswissenschaftlichen Diskurs bestimmt: Im Einzelnen setzte die Diskussion zunächst mit einer thematisch auf didaktische Aspekte fokussierten schulpädagogischen Vergewisserung der Philologen ein. Mit der nachlassenden publizistischen Produktivität dieser Gruppe übernahmen ab 1760 zunächst die Eklektiker und Populärschriftsteller die Initiative, um jedoch schon in der 1770er-Dekade von den philanthropischen Erneuerern überflügelt zu werden. Allerdings gelang es auch diesem Milieu nur unzureichend, sich langfristig auf dem pädagogischen Pressemarkt zu platzieren. In der Folgezeit – im Übrigen einer Periode allgemein nachlassender publizistischer Produktivität der Erziehungsschriftsteller wie innovativer Regression – waren es dann vor allem die Anthropologen, die mit den publi-

das „Taschenbuch für Mütter zur zweckmäßigen Erziehung ihrer Kinder“ des Landshuter Anatomieprofessors und Stadtphysikus' Johann Anton Schmidtmüller.

zierenden Laien, mit den Philologen und den Volksschullehrern darum stritten, in welche Richtung sich der sich allenfalls vage konstituierende Fachzusammenhang bewegen sollte. Erst nach der Jahrhundertwende, im Zuge einer schulpädagogischen Konsolidierung, gelang es dann dem Volksschullehrermilieu, eine mit den Jahren beständig zunehmende Dominanz auf den pädagogischen Pressemarkt auszuüben und damit seine Anwartschaft auf die Bestimmung des fachwissenschaftlichen Selbstverständnisses langfristig zu sichern. Waren die Philologen und Laien zunächst zwar noch in der Lage, die Marktanteile ihre Periodika gegen die Publikationsoffensiven der Volksschulblätter bis zum Beginn der 1830er-Jahre zu behaupten und immerhin auf niedrigem Niveau zu stabilisieren, verdrängte der Volksschuldiskurs aber schließlich alle anderen, alternativen Angebote.

Aus der Perspektive der Formierung eines disziplinär autonomen Fachzusammenhangs der Erziehungswissenschaft muss es bedenklich stimmen, dass ausgerechnet die szientifischen Fachmilieus – die Erziehungsphilosophen, die Anthropologen und Erfahrungsseelenkundler wie auch die enzyklopädisch gelehrten, interdisziplinär ausgewiesenen Akademiker – trotz vorübergehender Phasen jeweils aufblühender Ausdifferenzierung (etwa unmittelbar nach 1750 sowie zwischen 1770 und 1800) mit ihren Ambitionen scheiterten, den Erziehungs- und Unterrichtsdiskurs nachhaltig zu prägen.³⁸

Stattdessen wurde die publizistische Auseinandersetzung über edukatorische Phänomene vom semi-professionellen Milieu pädagogisch aufgeschlossener Laien³⁹ bzw. von den Professionsmilieus der Schulpraktiker dominiert: Bis 1840 verdankten sich mehr als zwei Drittel der am Zeitschriftenmarkt platzierten Erziehungsschriften (insgesamt 70,6%) dem publizistischen Einsatz der Philologen, philanthropischen Erziehungspraktiker, der Lehrer an niederen Schulen bzw. dem Wirken der Katecheten. Unter diesen unterschiedlichen Interessengruppen konnte sich dank einer unerhörten Publikationsoffensive in den Dekaden nach 1800 allerdings nur der Kommunikationszusammenhang der Volksschullehrer auf dem Zeitschriftenmarkt durchsetzen. Kein anderes Professionsmilieu war den monopolisierenden Strategien der Okkupation der pädagogischen Pressekultur durch die Volksschullehrer mehr

³⁸ Der Beitrag der szientifischen Fachmilieus lässt sich auch quantifizieren. Zusammengekommen bewegt sich der Anteil der Erziehungstheoretiker, Anthropologen und Gelehrten insgesamt bei nur 11,4%.

³⁹ Die interessierten Populärschriftsteller und Erziehungselektiker erreichten einen Anteil von 18% am publizistischen Gesamtaufkommen der Erziehungspresse. Dies ist – zumindest in quantitativer Hinsicht – ein bedeutsamerer Beitrag als der Anteil der szientifischen Milieus.

gewachsen – der pädagogische Diskurs wurde in zunehmendem Maße mit der volkschulpädagogisch-didaktischen Vergewisserung identisch.

3 Pädagogische Wissensformen der Sattelzeit

Dass die in den einzelnen Milieus kursierenden Themen und Formen pädagogischen Wissens jeweils mit den Motiven und Intentionen der vorgestellten Interessengruppen korrelierten, wird kaum überraschen. Insgesamt lässt sich anhand der Zeitschriften des späten 18. und frühen 19. Jahrhunderts eine breite Themenvielfalt erschließen, die sich in 8 Hauptthemengruppen manifestiert. Der Schwerpunkt liegt dabei eindeutig auf der Verhandlung von Kenntnissen und Erfahrungen über die edukatorischen Felder. Im Einzelnen sind dabei folgende thematischen Schwerpunktbereiche identifizierbar: Schule, Unterricht, Erziehung/Erziehungspraxis, Pflege und Diätetik, Professionalisierung (insbesondere auch der pädagogischen Ausbildung), Institutionalisierung der pädagogischen Felder, Theorie der Erziehung sowie Vermischtes.

Neben der inhaltlichen Fokussierung der Erziehungsperiodika auf den schulpädagogisch-unterrichtspraktischen Bereich fällt an dieser Themenzusammenstellung auf, dass allgemeinpädagogische Fragen hierbei deutlich unterrepräsentiert sind. Demgegenüber werden allerdings eklektische, fachlich nur bedingt einschlägige Themen ungewöhnlich breit entfaltet. Offenkundig zielt der Fachdiskurs der Pädagogen in thematischer Hinsicht somit kaum darauf ab, ein exklusives, fundamental-begriffliches, grundlagentheoretisches Wissen über pädagogische Phänomene zu erschließen und szientifisch zu sichern.

Unterstrichen wird dieser Befund zusätzlich durch eine diachrone Analyse der Nachfrage nach den einzelnen Themenbereichen in einzelnen Perioden des Untersuchungszeitraumes.⁴⁰

⁴⁰ Um den Verlauf thematischer Konjunkturen besser verfolgen zu können, werden in der Tabelle nicht die absoluten Zahlen jener Zeitschriften angegeben, in denen die identifizierten Themenkomplexe bedient werden, sondern die prozentualen Anteile der jeweiligen thematischen Fokussierungen am periodischen Publikationsaufkommen in den betreffenden Jahrzehnten. Im Übrigen setzte die Dynamisierung der pädagogischen Publizistik tatsächlich erst in der 1760er-Dekade ein; in den Jahren vorher sind – zumindest in quantitativer Hinsicht – kaum nennenswerte Gründungsaktivitäten belegt. Die einschlägigen, bis 1759 am Markt eingeführten Periodika wurden in der folgenden Tabelle daher in einer einzelnen Spalte zusammengefasst.

Tab. 2: Anteil der Themen am Gesamtaufkommen der periodischen Kommunikation bei Mehrfachzuordnung der Themenpräferenzen (in %)

| | bis 1759 | bis 1769 | bis 1779 | bis 1789 | bis 1799 | bis 1809 | bis 1819 | bis 1829 | bis 1839 |
|-----------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Schule | 57% | 57% | 74% | 59% | 41% | 62% | 90% | 90% | 100% |
| Unterricht | 57% | 71% | 74% | 45% | 47% | 47% | 90% | 84% | 83% |
| Erziehung | 14% | 42% | 47% | 45% | 41% | 62% | 50% | 37% | 33% |
| Pflege | 14% | 14% | 5% | 10% | 29% | 14% | / | 5% | / |
| Professionalisierung | 28% | 14% | 5% | 17% | 12% | 10% | 20% | 16% | 17% |
| Institutionalisierung | / | / | / | 17% | 12% | 10% | 10% | 21% | 17% |
| Erziehungstheorie | / | / | 16% | 17% | 12% | 10% | / | / | / |
| Vermischtes | 14% | 14% | 32% | 59% | 41% | 43% | 20% | 21% | / |

Diese Erhebung legt nahe, dass die Themen Schule und Unterricht nicht nur weit überdurchschnittlich auf dem pädagogischen Pressemarkt präsent waren, sondern auch, dass schulpädagogische Inhalte stetig über den gesamten Zeitraum hinweg bedient wurden. Ein vorübergehender Rückgang des Interesses zeichnet sich allenfalls mit Beginn der 1780er-Jahre ab. Zögerlich kann sich das Engagement für die entsprechenden Themen dann aber nach der Jahrhundertwende wieder stabilisieren, um in der Folge erneut sprunghaft anzusteigen. Zum Ende des Untersuchungszeitraumes ist sogar der Trend einer regelrechten Okkupation des gesamten pädagogischen Austauschs durch schulpädagogische Inhalte zu beobachten.

Angesichts der bereits vorgestellten Nachfragekonjunkturen nach den einzelnen sozialen Milieus im pädagogischen Diskurs lässt sich der Rezeptionseinbruch der Werte zum Anteil der Schul- und Unterrichtspraktiker in den Dekaden vor 1800 allerdings plausibel deuten. Ausgehend vom Anstieg der allgemeinen Gründungsaktivitäten in diesem Zeitraum ist der diagnostizierte Rückgang zweifelsfrei auf die Ausweitung der Themenvielfalt und die Ausdifferenzierung des einschlägigen pädagogischen Fachwissens vor dem aufklärerischen Horizont des maßgeblich von den Philanthropen, Anthropologen und Erfahrungsseelenkundlern getragenen so genannten pädagogischen Jahr-

hunderts zurückführen. Tatsächlich ist nicht das publizistische Engagement der Schulschriftsteller zurückgegangen, sondern nur der Anteil der übrigen Interessengruppen am publizistischen Gesamtaufkommen gestiegen, was sich schließlich auch thematisch niederschlug. Die Schul- und Unterrichtspraktiker haben wohl im üblichen Umfang weiter produziert.

Überhaupt sind die Jahrzehnte vor dem Jahrhundertwechsel für das Verständnis der Eigentümlichkeiten des pädagogischen Austauschs höchst aufschlussreich: In der Tat setzte mit Beginn der 1780er-Jahre die interessanteste Phase bei der Ausdifferenzierung der pädagogischen Kommunikationskultur ein: Erstmals wurden in diesem Zeitraum alle identifizierten Themenkomplexe bedient und der prozentuale Anteil alternativer Themen (etwa Fragen nach der Institutionalisierung des Schulsystems, der Professionalisierung der Lehrer- und Erzieherausbildung oder erziehungsphilosophische Inhalte) stieg seither kontinuierlich an. Nie war die Publikationslandschaft zum Erzieherischen thematisch so vielfältig, niemals äußerte sich die Motivation zur inhaltlichen und formalen Ausdifferenzierung der pädagogischen Kommunikationskultur so stark wie in diesen Dekaden.

Offenkundig konnte diese komplexe Gemengelage aus heterogenen Motiven, höchst unterschiedlichen Milieus und z.T. widersprüchlichen Themen aber nur unzureichend gefestigt werden, was schließlich dazu führte, dass sich die pädagogische Austauschkultur bis ins 19. Jahrhundert hinein weder inhaltlich noch sozial verstetigte und sich daher auch die epistemischen Strukturen des Erziehungswissens nur ungenügend verdichteten. Während sich gerade am Beispiel der Fachjournalistik anderer disziplinärer Orientierungen zeigen lässt, wie das stetige publizistische Wachstum und die damit einhergehende Ausdifferenzierung eines jeweils paradigmatischen Konsenswissens zur Voraussetzung einzelwissenschaftlicher Etablierung der Fachzusammenhänge im akademischen Disziplinkanon wurde,⁴¹ blieb die Fachkultur der Erziehungsschriftsteller in einem Stadium der Latenz: Erziehungswissenschaftlich dilettierende Publizisten höchst unterschiedlicher spätaufklärerischer Provenienz unternahmen immer wieder immer neue Versuche einer szientifischen Grundlegung pädagogischer Reflexion bzw. dessen, was sie für erziehungswissenschaftliches Wissen hielten, ohne dabei sichtbare Erfolge verzeichnen zu können.

Nach der Jahrhundertwende änderte sich diese Konstellation grundlegend. Im Zuge einer schulpädagogischen Konsolidierung traten nun publizistisch engagierte Volksschulpraktiker auf den Plan und okkupierten den einschlägi-

⁴¹ Vgl. u.a. Stichweh 1984.

gen Fachdiskurs auf eine Weise, die weder den Professionsmilieus der Philologen oder Philanthropen noch den laizistischen Interessengruppen länger Raum ließ, um ihr jeweiliges pädagogisches Rasonieren als Diskussion und Dokumentation vorgeblich einzelwissenschaftlichen Forschens zu präsentieren. Offenkundig füllten die schreibenden Volksschullehrer aber wohl nur die publizistische Lücke, die die anderen Milieus hinterlassen hatten, als sie sich in den Jahren nach 1800 aus dem pädagogischen Diskurs zurückzogen: Die Ansichten der Philanthropen waren epistemologisch und kulturgeschichtlich inzwischen überholt bzw. ihre Exponenten biologisch ausgestorben; die Philologen und Anthropologen in andere Wissenschaftsmilieus abgewandert bzw. disziplinar selbst schon autonom; die philosophisch dilettierenden Erziehungstheoretiker waren ohnehin kaum sichtbar, die Eklektiker schließlich interessierten sich für aufregendere öffentliche Debatten als für die antiquierte Frage danach, wie denn die Erziehung zur Verbesserung des Gemeinwesens beitragen könne.

Für die Fachgeschichtsschreibung der Erziehungswissenschaft ergibt sich hieraus die Konsequenz, dass die noch in der Spätaufklärung identifizierbare Fülle und Vielfalt der epistemologischen und sozialen Angebote erziehungswissenschaftlicher Erkundung nach 1800 auf schulpädagogische Wissens- und Erkenntniskonzepte eng geführt wurde: Erziehungswissenschaftliches Wissen und erziehungswissenschaftliche Fachkultur kursierten in den entsprechenden Interessengruppen nach 1800 (und zwar wohl bis zur empirischen Wende des fachwissenschaftlichen Engagements im frühen 20. Jahrhundert) mithin überwiegend nur als didaktisch-unterrichtswissenschaftliche Erkenntnissuche von einschlägigen Professionellen: Wissenschaftliche Pädagogik des frühen 19. Jahrhunderts definierte sich nicht über fundierte, theorieaffine Forschung zu den pädagogischen Feldern oder zu den anthropologischen bzw. teleologischen Voraussetzungen von Erziehung und Bildung, sondern über die erfahrungsgesättigte Reflexion und Beherrschung der sozialen Räume Schule und Unterricht – mithin also als Unterrichtswissenschaft. Die Grundlegung des erziehungswissenschaftlichen Denkens vollzog sich – wenn überhaupt szientifisch ambitioniert – demnach pragmatisch im schulpädagogischen Milieu, oder – nimmt man das Ordnungsraster der Wissensformen an – über Berufsethiken und die pädagogische Profession.

Literatur

- Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher (1785-1792). 16 Theile. Hamburg (1785), Wolfenbüttel (1786-1787), Wien (1788-1792).
- Brachmann, Jens (2000): Kommentar. In: Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe. Hg. v. Michael Winkler und Jens Brachmann. Erster Teil. Frankfurt a.M., S. 381-496.
- Brachmann, Jens (2008): Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte. Bad Heilbrunn.
- Brachmann, Jens (2009): Karl Philipp Moritz und die „auf spezielle Erfahrungen und Beobachtungen gegründete Pädagogik“. In: Ritz, Christian/Wiegmann, Ulrich (Hg.): Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft. Berlin, S. 75-91.
- Brachmann, Jens (2010): Johann Christoph Friedrich GutsMuths als Herausgeber, Redacteur und Autor pädagogischer Fachzeitschriften. In: Ders. (Hg.): GutsMuths – Der Letzte der Philanthropen. Akten des 1. Internationalen Schnepfenthaler Symposions. Bremen [im Druck].
- Durkheim, Emile (2002): Die Regeln der soziologischen Methode. Frankfurt a.M.
- Eckardt, Georg/John, Matthias/Zantwijk, Temilo van/Ziche, Paul (2001): Anthropologie und empirische Psychologie um 1800. Köln u.a.
- Feldhoff, Jürgen (1980): Milieu. In: Ritter, Joachim u.a. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Band 5: L-Mn. Basel und Stuttgart, Sp. 1393-1395.
- Fischer, Ernst (1999): Psychologisch-anthropologische Zeitschriften. In: Ders. u.a. (Hg.): Von Almanach bis Zeitung. Ein Handbuch der Medien in Deutschland 1700-1800. München 1999, S. 316-330.
- Gukenbiehl, Hermann L. (1992): Milieu. In: Schäfers, Bernhard (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie. 3. Aufl. Opladen, S. 1999-2000.
- Guntau, Martin/Laitko, Hubert (Hg.) (1987): Der Ursprung der modernen Wissenschaften. Studien zur Entstehung wissenschaftlicher Disziplinen. Berlin (Ost).
- Herbart, Johann Friedrich (1877): Johann Friedrich Herbart's Pädagogische Schriften. Mit Herbarts Biographie herausgegeben von Dr. Fr. Bartholomäi. Erster Band. Zweite Auflage. Langensalza.
- Horn, Klaus-Peter (2003): Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Bad Heilbrunn/Obb.
- John, Matthias (2002): „Empirische Psychologie“ im System des Wissens um 1800. In: Psychologie und Geschichte 10, S. 166-177.
- Keiner, Edwin (1999): Erziehungswissenschaftliches Wissen im Kontext von Feldern In: Drerup, Heiner/Keiner, Edwin (Hg.): Popularisierung wissenschaftlichen Wissens in pädagogischen Feldern. Weinheim, S. 27-50.
- Lay, Wilhelm August (1903): Experimentelle Didaktik. Leipzig.
- Lay, Wilhelm August (1908): Experimentelle Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung auf die Erziehung durch die Tat. Leipzig.
- Meumann, Ernst (1914): Abriß der experimentellen Pädagogik. Leipzig.
- Moritz, Karl Philipp (1785-1790): Anton Reiser. Ein psychologischer Roman. Vier Theile. Berlin.

- Oelkers, Jürgen (1989): Die große Aspiration. Zur Herausbildung der Erziehungswissenschaft im 19. Jahrhundert. Darmstadt.
- Oelkers, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (1991): Pädagogisches Wissen als Orientierung und Problem. In: Zeitschrift für Pädagogik. 27. Beiheft: Pädagogisches Wissen. Weinheim u.a., S. 13-35.
- Schleiermacher, Friedrich Daniel Ernst (1934): Schleiermacher's Briefwechsel mit Friedrich Heinrich Christian Schwarz. Hg. v. H. Meisner u.a. In: Zeitschrift für Kirchengeschichte 53, S. 255-294.
- Stichweh, Rudolf (1984): Zur Entstehung des Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland 1740-1890. Frankfurt a.M.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1984): Berufsethik, Kategorialanalyse, Methodenreflexion. Zum historischen Wandel des Allgemeinen in der wissenschaftlichen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 30, S. 49-68.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1987): Dogmatik als Wissenschaft – Überlegungen zum Status und zur Funktionsweise pädagogischer Argumente. In: Baecker, Dirk u.a. (Hg.): Theorie als Passion. Frankfurt a.M., S. 694-719.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1994): Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, Heinz-Hermann/Rauschenbach Thomas (Hg.): Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim u.a., S. 17-28.
- Tiedemann, Dieterich (1804): Handbuch der Psychologie. Leipzig.
- Trapp, Ernst Christian (1780): Versuch einer Pädagogik. Berlin.
- Vogel, Peter (1989): Zur Rekonstruktion pädagogischer Wissensformen. In: Zedler, Peter/König, Eckard (Hg.): Rekonstruktion pädagogischer Wissenschaftsgeschichte. Fallstudien, Ansätze, Perspektiven. Weinheim, S. 429-445.
- Vogel, Peter (1997): Vorschlag für ein Modell erziehungswissenschaftlicher Wissensformen. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik 73, S. 415-427.

Anschrift des Autors:

Privatdozent Dr. phil. habil. Jens Brachmann, Vertretung der Professur für Allgemeine Erziehungswissenschaft an der Universität Erfurt, Nordhäuser Straße 63, D-99089 Erfurt
e-mail: jens.brachmann@uni-erfurt.de

ATSUSHI SUZUKI

Wissenstransfer durch staatliche Stipendiaten in Japan vor 1920 Ihre ambivalente Auseinandersetzung mit der deutschen Erziehungswissenschaft

1 Problemstellung

Der ehemalige Professor der Pädagogischen Hochschule Tokio und nachmalige erste Rektor der Hochschule für Geistes- und Naturwissenschaft Tokio, Tsunezou Morioka, schrieb 1909:

„Heute versucht man in Japan eigene wissenschaftliche Theorien auf der Grundlage ausländischer Wissenschaften zu errichten. [...] Unsere Forschung wird sich immer weiter entwickeln, indem wir noch viel von der Wissenschaft des Auslandes lernen. Diese Entwicklung muss also weiter gehen. [...] Aber gleichzeitig] scheint damit [auch] die Tendenz verbunden, dass wir selbst nur oberflächlich Forschung betreiben und immer nur die neuen Kenntnisse des Auslands verfolgen. Das ist unsere Gefahr. Wenn wir ohne eigene Überlegungen nur fremde Kenntnisse rezipieren, ist die Eigenständigkeit unserer Pädagogik gefährdet.“¹

Das Zitat von Morioka, der selbst von 1889-1902 ein Auslandsstudium in Deutschland absolviert hatte, beleuchtet das traditionelle japanische Verfahren der Wissenssammlung, das aus der Rezeption fremder Forschung und Kenntnisse und deren Vereinigung mit der einheimischen Kultur und dem einheimischen Wissen bestand, als ein zweiseitiges Schwert. Einerseits konnten sich die japanischen Wissenschaften dadurch sehr rasch entwickeln, aber andererseits bestand die Gefahr, die ausländischen Wissensbestände unkritisch zu rezipieren und damit die eigenen Forschungsmöglichkeiten zu begrenzen.

Wissenstransfer mit Auswirkungen auf die gesellschaftliche und wissenschaftliche Entwicklung Japans fand in Antike und Mittelalter hauptsächlich durch Handelsaustausch statt, wobei die Haupthandelsländer zunächst v.a. im asiatischen Raum, später auch in Europa zu finden waren.² Seit der Meiji-

¹ Morioka 1909, S. 41ff.

² Rückblickend kann man dieses japanische Verfahren der Wissensgewinnung 1.400 Jahre zu-

Ära wurde diese Form des Wissenstransfers verstärkt durch das staatlich geförderte Auslandsstudium ergänzt. Nach der Öffnung der Landesgrenze gegenüber den westlichen Ländern im Jahr 1858 wurde diese Tradition offiziell wieder aufgenommen und nach der Errichtung der kaiserlichen Meiji-Regierung ausgebaut. Nun aber wurden im Vergleich zu den früheren Zeiten sehr viele Studenten als Stipendiaten nach Europa und in die USA geschickt, um eine einzige Aufgabe zu erfüllen: neueste wissenschaftliche Kenntnisse zu sammeln.

Der deutsche Japanologe Rudolf Hartmann beschreibt die historische Bedeutung der japanischen staatlichen Stipendiaten im Ausland folgendermaßen:

„Man kann und muss die damaligen Studenten zu den eigentlichen Pionieren des modernen Japan rechnen, dessen Aufbau mit der Meiji ishin [Umorientierung von der mittelalterlichen Ständegesellschaft hin zur bürgerlichen Gesellschaft] 1868 begann. Sie trugen maßgeblich dazu bei, dass sich ihr Land in wenigen Jahrzehnten aus seiner selbst gewählten Isolation und feudalen Rückständigkeit zu einer der führenden Mächte der Welt entwickelte. Gemäß der vom Tennō am 14. März 1868 verkündeten Weisung – ‚Kenntnisse sollen in aller Welt gesammelt und so die Grundlagen des Kaiserreiches gefestigt werden‘ [Aus: Artikel 5 des ‚Fünf-Artikel-Schwures‘ (gokajō no geseimon)] – gingen sie, nachhaltig unterstützt von der neuen Regierung, in die fortgeschrittensten Länder Europas und in die USA.“³

Von diesen Stipendiaten wiederum ging seit den 1880er Jahren bis zum Zweiten Weltkrieg der bisherigen Forschung zufolge der größte Teil nach Deutschland. Dies betrifft auch die Erziehungswissenschaft. Der japanische Erziehungswissenschaftler Yoichi Kiuchi beschrieb in seinem Beitrag mit dem Titel „Unrequited Love for Germany? Paradigm and Ideology in Educational Research in Japan until 1945“ den historischen Entwicklungsprozess der japanischen Pädagogik:

„Modern Japan’s educational studies selectively adopted scholastic results of western educational studies, with the aim of meeting the demands for modernization and westernization of education. After the Meiji Restoration of 1868, practical educational discourse of the UK and U.S. was the first to be introduced to Japan. Later, the import of Herbart educational

rückverfolgen auf den Handelsaustausch mit China (ca. 600 bis 894), in dessen Rahmen immer auch Wissen und Lebensformen vermittelt wurden. Im Mittelalter stand Japan dann kurzfristig (1543-1639) durch Handelsverkehr im Kontakt mit Portugal und Spanien und lernte europäische Kultur und Wissenschaft kennen. Obwohl während der *Edo-Schogun-Regierung* (1603-1867) der kommunikative und wirtschaftliche Verkehr mit dem Ausland sich auf den in bestimmten Städten konzentrierten Handel mit China und Holland beschränkt hat, wurde der Wissenstransfer durch Handelsverkehr inoffiziell weiter durchgeführt.

³ Hartmann 2005, S. 8.

studies from Germany in the 1880s became a decisive catalyst for establishing educational studies as academic scholarship in Japan.“⁴

Träger dieses Wissens waren hauptsächlich junge japanische Akademiker. „Der akademische Austausch von Wissenschaftlern hat also eine große Rolle für die Bildung und Entwicklung der japanischen Pädagogik gespielt“⁵, so betont der japanische Erziehungswissenschaftler Michio Ogasawara und verweist dabei insbesondere auf die ehemaligen japanischen staatlichen Stipendiaten, die zum Studium nach Europa und in die USA geschickt wurden.

Hier taucht aber die Frage auf, ob die Stipendiaten tatsächlich einen so großen Beitrag zur Verwestlichung der japanischen Erziehungswissenschaft leisteten, und ob der Wissenstransfer durch staatliche Stipendiaten überhaupt so reibungslos geschehen ist. Bis heute setzen japanische Bildungshistoriker eine weitgehend unproblematische Übertragung voraus. Sie stellen die Geschichte der japanischen Erziehungswissenschaft vornehmlich als Rezeptionsgeschichte dar, und nach diesem Verständnis werden die japanischen Erziehungswissenschaftler, die als Stipendiaten in Europa bzw. den USA waren, bis heute noch als kritiklose Rezipienten interpretiert, ohne zu fragen, ob sich deren Ziele und Selbstverständnis im Laufe der Entwicklung der japanischen Erziehungswissenschaft nicht auch verändert haben könnten. Seit dem Ende des 19. Jahrhunderts stand die japanische Gesellschaft nämlich der Forderung nach einer grundlegenden Veränderung nach europäischem Vorbild gegenüber. Auch die jungen japanischen Erziehungswissenschaftler, die als staatliche Stipendiaten ins Ausland gingen, standen zwischen den Kulturen und gerieten so möglicherweise in einen Konflikt.

Diese Arbeit unternimmt vor diesem Hintergrund den Versuch, anhand der Schriften der ehemaligen Stipendiaten im Bereich der Erziehungswissenschaft die Ambivalenz bei der Übermittlung der neuesten europäischen Kenntnisse in die japanische Erziehungswissenschaft aufzuzeigen. Meine Thesen lauten wie folgt:

(1) Die Bedeutung der staatlichen Stipendiaten war quantitativ viel kleiner, als heutige Erziehungswissenschaftler ohne empirischen Beweis behaupten. Deutschland war als Zielland des Auslandsstudiums gleichfalls nicht so bedeutend, wie in der Regel angenommen wird.

(2) Die deutsche Erziehungswissenschaft wurde weniger durch die staatlichen Stipendiaten als durch Übersetzungen und japanische Sekundärliteratur in Japan verbreitet.

⁴ Kiuchi 2007, S. 54f.

⁵ Ogasawara 2007, S. 284.

(3) Die Stipendiaten erwarben durch ihren Auslandsaufenthalt eher eine kritische Haltung gegenüber der europäischen Kultur und Gesellschaft, insbesondere gegenüber der deutschen, während Erziehungswissenschaftler ohne solche eigene Kenntnis des Landes (oder vor solcher) jene deutlich höher schätzten.

Damit füllt diese Studie eine Lücke in der Forschung sowohl in Japan als auch in Deutschland, das bisher als das beliebteste Zielland des Auslandsstudiums der japanischen staatlichen Stipendiaten galt, gibt es hier – im Gegensatz zu amerikanischen Studenten – doch noch keine Untersuchung über die japanischen Stipendiaten.⁶ An die Stelle pauschaler Behauptungen über die Bedeutung der deutschen Pädagogik und vor allem der Stipendien soll eine differenziertere Betrachtung treten. Die Untersuchung bedient sich dabei sowohl quantitativer wie qualitativ-inhaltsanalytischer Verfahren. Auf beiden Wegen soll der Rezeptionsvorgang rekonstruiert werden, wobei gleichzeitig die gesellschaftlichen und wissenschaftshistorischen Entwicklungen in Japan, die diese Rezeption beeinflusst haben, im Auge behalten werden sollen. Im Folgenden werden also zunächst das japanische staatliche Stipendienprogramm und hier insbesondere die Stipendiaten im Bereich der Erziehungswissenschaft in den Blick genommen (2.). Sodann werden im 3. und 4. Abschnitt japanische Übersetzungen deutscher erziehungswissenschaftlicher Schriften und die Entwicklung des japanischen erziehungswissenschaftlichen Diskurses analysiert. Im 5. Kapitel wird mit Kumaji Yoshida ein japanischer Erziehungswissenschaftler vorgestellt, der sich aufgrund seiner Deutschland-erfahrungen besonders kritisch mit der deutschen Erziehungswissenschaft auseinandergesetzt hat. Im 6. Teil schließlich werden die Ergebnisse zusammengetragen, wobei diese noch keine abschließende Bestätigung oder Widerlegung der oben geäußerten Thesen erlauben. Aber die hier vorgestellten Studien liefern Indizien dafür, dass die Rezeptionsprozesse stärker gebrochen waren als in der Regel angenommen. Dies ist angesichts der Forschungen zum internationalen Wissenstransfer und zur Pfadabhängigkeit der je spezifischen Entwicklungen freilich kein überraschendes Ergebnis, sind doch die sozialen, politischen und ideellen kontextuellen Bedingungen der Rezeption bzw. des Transfers mitentscheidend dafür, welches Wissen wie aufgenommen wird.⁷

⁶ Zu Auslandsstudenten in Deutschland zwischen 1890 und 1930 vgl. allgemein Drewek 1999.

⁷ Vgl. dazu etwa die Beiträge in Caruso/Tenorth 2002.

2 Wissensimport aus Deutschland durch staatliche Stipendiaten? Das staatliche Stipendienprogramm und die Stipendiaten für Erziehungswissenschaft

Die Geschichte der japanischen Studenten, die in der politischen Übergangsphase von den *Ansei-Jahren* der *Edo-Ära* bis in die ersten Jahre der *Meiji-Ära* (von etwa 1850 bis etwa 1880) durch staatliche Stipendienprogramme nach Europa und in die USA geschickt wurden, ist vom japanischen Bildungshistoriker Minoru Ishizuki ausführlich dargestellt worden. Diese Phase ist nicht Gegenstand der Überlegungen in der vorliegenden Arbeit, da in dieser Phase keine Pädagogen zum Studium ins Ausland gegangen sind.⁸

Im Jahr 1875 gab es eine Wendung im Stipendienprogramm für das Auslandsstudium. Das Verhalten der bisherigen japanischen staatlichen Stipendiaten im Ausland, v.a. Jugendliche aus dem ehemaligen Adelsstand, wurde als problematisch, weil von Faulheit und Ausschweifung geprägt, wahrgenommen. Dies führte zu einer Neuausrichtung des Stipendienprogramms mit einer strengeren Auswahl der Kandidaten und der Verpflichtung zur Rückzahlung des Stipendiums. Die Stipendiaten, meistens der akademischen Elite entstammend, übernahmen allerdings nach der Heimkehr oft bedeutende Stellen in Ministerien oder an Universitäten, und der Studienaufenthalt als staatlicher Stipendiat galt als der wichtigste Weg zu einer politischen oder akademischen Karriere. Die Rückzahlungspflicht des Stipendiums wurde 1882 wieder abgeschafft; im Gegenzug wurde zugleich die freie Wahl des Faches eingeschränkt. Diese Maßnahmen lassen den Charakter des staatlichen Stipendiums als Moment der japanischen Wissenschaftspolitik deutlich werden.⁹

Für Ogasawara steht die historische Bedeutung Deutschlands als Aufenthaltsort der Stipendiaten außer Frage:

„Gefördert durch das 1875 eingeführte Stipendiensystem des Kultusministeriums nahm die Zahl der Studenten, die nach Deutschland gingen, drastisch zu. 80 Prozent der Stipendiaten des Kultusministeriums, die während der Meiji-Periode ins Ausland gingen, wählten Deutschland als Aufenthaltsort.“¹⁰

Seine Analyse beruhte allerdings nicht auf empirischen Daten für die Stipendiaten aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft, die bei genauerer Prüfung etwas anderes zeigen. Die wichtigste Quelle für die hier vorzunehmende Analyse sind die Berichte des japanischen Kultusministeriums mit den Na-

⁸ Vgl. Ishizuki 1992.

⁹ Vgl. Ishizuki 1992, S. 250ff.

¹⁰ Ogasawara 2007, S. 286.

menslisten der Stipendiaten.¹¹ Anhand dieser Listen sind die Anzahl der Stipendiaten und die gewählten Länder zu erkennen.

Die Anzahl der Stipendiaten ist im fraglichen Zeitraum mit Schwankungen gestiegen und betrug bis 1919 nach den Angaben des japanischen Kultusministeriums insgesamt 1.067, wobei zu berücksichtigen ist, dass die in den Quellen vorfindbaren Daten nicht konstant erhoben worden und teilweise nicht vollständig sind. Für die vorliegende Arbeit wurden nach den Namenslisten der Stipendiaten in den genannten Berichten insgesamt 1.010 Stipendiaten von 1.067 fachlich identifiziert und ausgewertet.

Zwischen 1895 und 1920 betrug die Gesamtzahl der Stipendiaten im Bereich der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken 53, mithin ca. 5 % der Stipendiaten insgesamt. Nach Abreisejahrgängen, hier gegliedert in Fünfjahresschritten¹², ergibt sich folgende Übersicht:

Tab. 1: Anzahl der Stipendiaten für Erziehungswissenschaft und Didaktik 1885-1920

| | 1885 - 1890 | 1891 - 1895 | 1896 - 1900 | 1901 - 1905 | 1906 - 1910 | 1911 - 1915 | 1916 - 1920 |
|---|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Anzahl der Stipendiaten für Erziehungswissenschaft und Didaktik | 5 | 4 | 12 | 4 | 11 | 8 | 9 |

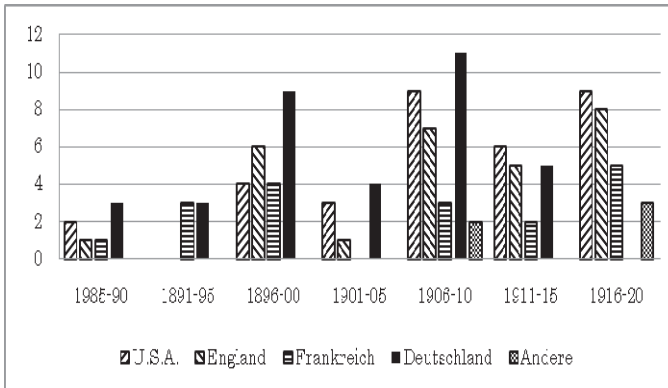
Differenziert man nun diese Zahl der Stipendiaten aus dem Bereich der Erziehungswissenschaft und der Fachdidaktiken hinsichtlich der gewählten Zielländer, zeigt sich, dass die Zahl der jungen Erziehungswissenschaftler, die nach Deutschland gingen, viel geringer war, als man nach der Literatur vermuten könnte. Obwohl Deutschland bis zum Ersten Weltkrieg deutlich das bevorzugte Zielland gewesen ist, standen die USA und England immer in starker Konkurrenz, so dass man auch nicht sagen kann, die deutsche Erziehungswissenschaft habe durch die Stipendiaten die japanische Erziehungs-

¹¹ Vgl. Monbushou 1909, 1917, 1918 und 1920. Die „Liste der ehemaligen Stipendiaten im Ausland vom Kultusministerium“ (Monbushou 1909) gibt die Namen der ehemaligen Stipendiaten nach jeweiligen japanischen Jahrgängen (April bis März) an, während die „Liste[n] der Stipendiaten im Ausland vom Kultusministerium“ (Monbushou 1917, dass. 1918, dass. 1920) die Namen der Stipendiaten beinhaltet, die im jeweiligen europäischen Jahrgang (Januar bis Dezember) in das Ausland gefahren sind. In meiner Analyse wird die Anzahl der Stipendiaten nach japanischen Jahrgängen gerechnet.

¹² In den Jahren des Ersten Weltkriegs wurden allerdings keine Stipendiaten nach Deutschland geschickt, befanden sich doch Japan und das Deutsche Reich seit 1914 im Kriegszustand.

wissenschaft dominiert. Eine gewisse Trendwende bei der Auswahl der Zielländer kann man um 1910 herum ausmachen (vgl. Abb.1).¹³

Abb. 1: Anzahl der staatlichen Stipendiaten für Erziehungswissenschaft und Didaktik nach Zielländern



Die Namenslisten der Stipendiaten in den Berichten des japanischen Kultusministeriums beinhalten keine Daten über die jeweilige Aufenthaltsdauer in den Zielländern; zudem lassen sich auch die Stipendiaten für Erziehungswissenschaft und für die Fachdidaktiken nicht unterscheiden. Anhand der Immatrikulationslisten der deutschen Hochschulen und der Jahresberichte der japanischen Hochschulen mit Dozentenlisten kann diese aber für die erziehungswissenschaftlichen Stipendiaten in Deutschland festgestellt werden.¹⁴

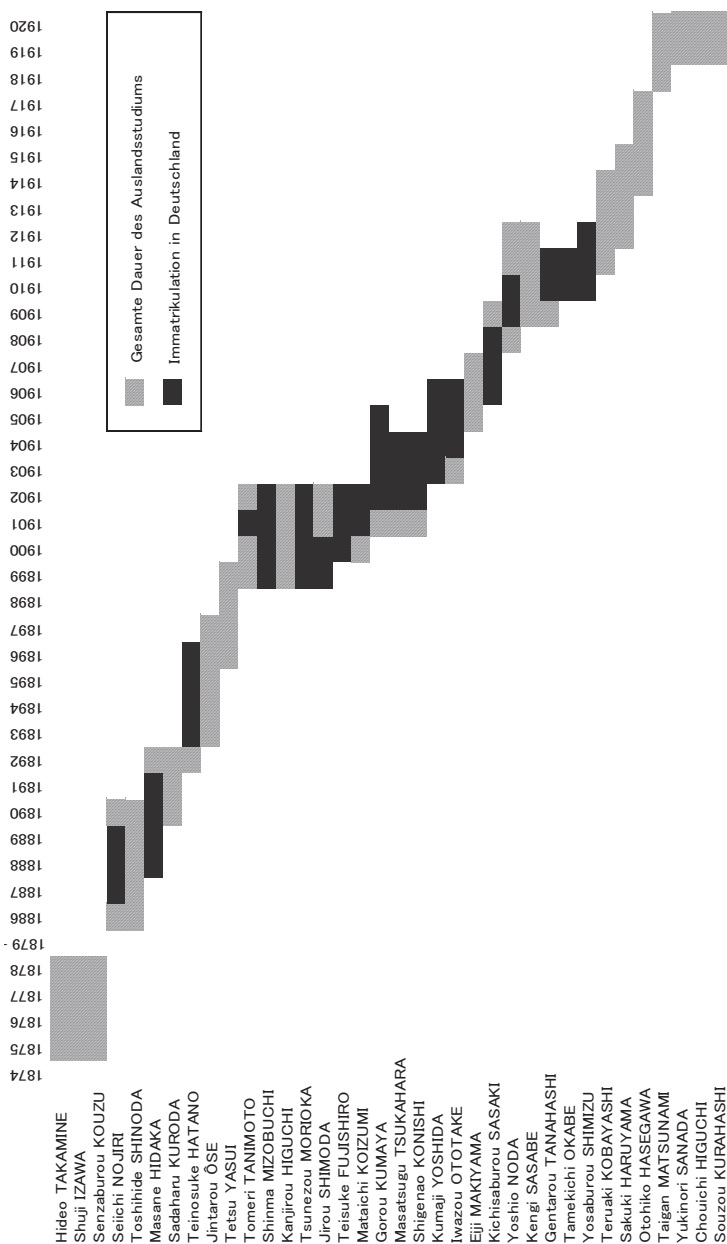
Die Zahl der Stipendiaten für Erziehungswissenschaft betrug bis 1920 insgesamt 36. Die Graphik zeigt, dass Auslandsstudien der Erziehungswissenschaft in Deutschland lediglich in begrenztem Ausmaß durchgeführt wurden.¹⁵

¹³ In den Listen gibt es teilweise Mehrfachnennungen von Zielländern, so dass die Gesamtzahl der genannten Länder nicht mit der hier zugrundegelegten Zahl der Stipendiaten übereinstimmt. Im Durchschnitt hat jeder Stipendiat 2,25 Länder besucht. Differenzierte Untersuchungen zur Dauer der einzelnen Aufenthalte, anhand derer man näherungsweise die Bedeutung der jeweiligen Zielländer herausarbeiten könnte, müssen noch durchgeführt werden.

¹⁴ S. hierzu Hartmann 2005 und Jahresberichte der Hochschulen.

¹⁵ Den unvollständigen Angaben der Berichte zufolge betrug die durchschnittliche Dauer des Studienaufenthaltes aller Stipendiaten etwa 2,9 Jahre und die der Deutschland-Stipendiaten etwa ein Jahr.

Abb. 2: Auslandsstudium der erziehungswissenschaftlichen Stipendiaten



Wie hoch man die Möglichkeit der Einflussnahme der Erziehungswissenschaftler nach ihrem Auslandsstudium in Deutschland auf die japanische Pädagogik und das Bildungssystem einschätzt, hängt von den Bezugsgrößen ab. Bezogen auf die späteren Karrieren muss man die Einflussmöglichkeiten recht hoch einschätzen, wenngleich auch hier differenziert zu urteilen ist. Die erziehungswissenschaftlichen Stipendiaten besetzten nach ihrem Auslandsstudium zwar in der Regel Lehrstühle an kaiserlichen Universitäten oder Pädagogischen Hochschulen, ihre Einflussnahme war aber im Vergleich z.B. zu Professoren der juristischen Fakultät, die als Berater bei Gesetzgebungsprozessen eine große Rolle spielen konnten, deutlich begrenzt. Wissenstransfer durch Stipendiaten ist im Fall der Erziehungswissenschaft zwar auch durch die akademische Lehrtätigkeit, aber insbesondere durch Publikationen geschehen. Im nächsten Schritt soll darum das Verhältnis zwischen den ehemaligen Stipendiaten und der Autorschaft bei Übersetzungen und Sekundärliteratur analysiert werden.

3 Themenwandel der deutschen und der japanischen Erziehungswissenschaft

Der Stand der Forschung zur Entwicklung der japanischen Erziehungswissenschaft um 1900 zeichnet ein Bild, demzufolge am Ende des 19. Jahrhunderts die Rezeption des Herbartianismus vorherrschend war, worauf eine Auseinandersetzung mit der Sozialpädagogik und der experimentellen Pädagogik sowie schließlich mit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik folgte. Diese Entwicklungslinie kann man auch anhand der folgenden Liste japanischer erziehungswissenschaftlicher Publikationen bis 1920 nachvollziehen, die hinsichtlich der paradigmatischen Orientierungen und der Themen eine ähnliche Entwicklung wie die deutschen erziehungswissenschaftlichen Publikationen aufweist.¹⁶

¹⁶ Vgl. Ogasawara 1984.

Tab. 2: Übersetzungen erziehungswissenschaftlicher Werke aus dem Deutschen ins Japanische und japanische erziehungswissenschaftliche Werke, 1887–1926 (eigene Zusammenstellung).

| Jahr | Herbartianismus | Sozialpädagogik (inkl. Neukantianismus) | Experimentelle Pädagogik | Philosophische Pädagogik |
|------|--|---|--------------------------|--------------------------|
| 1887 | Lindner, G. A. (Ü Ariga, N.): Pädagogik G. A. Lindners. | – | – | – |
| 1893 | Kusakabe, S.: Hundert Fragen und Antworten zur Didaktik. Lindner, G. A. (Ü Inagaki, S.): Allgemeine Pädagogik. Lindner, G. A. (Ü Yuhara, M.): Pädagogik G. A. Lindners. Nose, S.: Pädagogische Theorie des Herbartianismus. | – | – | – |
| 1894 | Honjyou, T.: Klassik der Pädagogik. Ochi, T./Andou, T.: Neue angewandte pädagogische Enzyklopädie. Tanimoto, T.: Praktische Pädagogik und Didaktik. | – | – | – |
| 1895 | Herbart, J. F. (Ü Andou, T.): Herbarts Psychologie. Herbart, J. F. (Ü Fujishiro, T.): Pädagogik J. F. Herbarts. Husanbou (Hrsg.): Fragen und Antworten zur Didaktik. Lindner, G. A. (Ü Tanaka, J., Mitsui-shi, T.): Experimentelle Psychologie. Nakajima, H.: Studie über Herbart. Nose, S.: Vorlesungen zur herbartianischen Pädagogik. Rein, W. (Ü Nose, S.): Pädagogik W. Reins. Rein, W. (Ü Naritomi, M.): Herbartianische Pädagogik. | – | – | – |

| Jahr | Herbartianismus | Sozialpädagogik (inkl. Neukantianismus) | Experimentelle Pädagogik | Philosophische Pädagogik |
|-------------|--|---|---------------------------------|--|
| | Seki, H.: Wichtige praktische Theorien der Pädagogik zum Fortbildungskurs. | | | |
| 1896 | Herbart, J. F. (Ü Andou, T.): Psychologie. Rein, W. (Ü Yumoto, T.): Prinzip der Pädagogik Reins. | – | – | – |
| 1898 | Shimizu, N.: Praktische Beispiele des Unterrichts mit der Fünftufentheorie. Tanimoto, T.: Stenographierte Vorlesungen zur Pädagogik Tanimoto, T.: Überblick der Vorlesungen zur Pädagogik. | – | – | – |
| 1900 | Kawashima, S.: Prinzip und Lehrplan der Lehrfächer. Matsumoto, K.: Prinzip der Pädagogik. Rein, W. (Ü Sasaki, K., Yamaguchi, K.): Prinzip des Grundschulunterrichts. Rein, W. (Ü Tachigara, N.): Herbart-Zillersche Didaktik. | Nakaya, E.: P. G. Natorps Theorie über Herbart und Pestalozzi. | – | Ose, J.: Pädagogik F. D. E. Schleiermachers. |
| 1901 | De Garmo, C. (Ü Shimazaki, T.): Herbart und seine Schüler. Hatano, T.: Pädagogik W. Reins. Rein, W. (Ü Sasaki, K., Yamaguchi, K.): Praxis des Grundschulunterrichts. | Ose, J.: Sozialpädagogik P. G. Natorps. Yoshida, K.: Sozialpädagogik und evolutionstheoretische Ethik P. Bergemanns. | – | – |
| 1902 | – | Bergemann, P. (Ü Kumagai, G.): Sozialpädagogik. | – | – |
| 1904 | – | Yoshida, K.: Gegenwärtige Probleme der Erziehung und Ethik. Yoshida, K.: Vorlesung zur sozialen Pädagogik. | – | – |

| Jahr | Herbartianismus | Sozialpädagogik (inkl. Neukantianismus) | Experimentelle Pädagogik | Philosophische Pädagogik |
|-------------|---|--|--|---|
| 1905 | Makiyama, E.: Studie über die Stufen der Lehre. | Bergemann, P. (Ü Inagaki, S.): Grundriss der Sozialpädagogik. | – | – |
| 1906 | – | Nakamura, T.: Neueste Pädagogik. | – | – |
| 1908 | – | – | Inagaki, S.: Vorlesung der experimentellen Pädagogik E. Meumanns. Orotake, I.: Experimentelle Pädagogik. Yoshida, K.: Entwicklung der experimentellen Pädagogik. | – |
| 1910 | – | – | Hotta, S.: Soziale experimentelle Pädagogik. | – |
| 1919 | – | – | Meumann, E. (Ü Ueno, Y., Abe, S.): Grundriss der experimentellen Pädagogik. | – |
| 1922 | – | Watanabe, M.: Philosophie des Neukantianismus und seine Pädagogik. | – | – |
| 1925 | – | – | – | Irisawa, S.: Kulturpädagogik und neue Erziehung. Watanabe, M.: Philosophie der Diltheyschen Schule und ihre Pädagogik. |
| 1926 | – | – | – | Irisawa, S.: Kulturpädagogik der Diltheyschen Schule. Irisawa, S.: Kulturpädagogik und Erlebniserziehung. Osada, A.: Grundlegende Fragen der gegenwärtigen Philosophie der Erziehung. Orotake, I.: Neue Studie über Kulturpädagogik. |

Legende: Ü = Übersetzer

Die Liste der Publikationen weist auf Veränderungen in den bevorzugten Themen und Paradigmen in der japanischen Erziehungswissenschaft hin. Die Themenentwicklung lässt sich in vier Phasen einteilen:

- (1) von den 1890er Jahren bis etwa 1900: Phase des Herbartianismus;
- (2) ab etwa 1900 bis etwa 1905: Phase der Sozialpädagogik¹⁷;
- (3) ab etwa 1905 bis etwa 1920: Phase der experimentellen Pädagogik;
- (4) ab etwa 1920: Phase der geisteswissenschaftlichen Pädagogik.

Insofern als diese vier Phasen – mit Überlappungen und Ungleichzeitigkeiten – dem Entwicklungsverlauf der deutschen Erziehungswissenschaft in etwa entsprechen, kann die bisherige Kritik an der Entwicklung der japanischen Erziehungswissenschaft als reiner „Rezeptionsgeschichte“ nicht als grundlos bezeichnet werden. Jedoch sind auf dieser Liste der Publikationen nur wenige Namen ehemaliger staatlicher Stipendiaten für Erziehungswissenschaft zu finden: Tomeri Tanimoto, Jintarou Ôse, Eiji Makiyama, Kumaji Yoshida, Iwazou Ootake und Souju Irisawa. Diese Tatsache zeigt, dass andere ehemalige Stipendiaten nicht in direktem Zusammenhang mit dem Themen- und Paradigmenwandel standen. Es stellt sich aber die Frage, ob die wenigen genannten Erziehungswissenschaftler als Förderer der Einführung der neuesten deutschen erziehungswissenschaftlichen Konzepte in Japan zu bezeichnen sind. Meine dritte Ausgangsthese, derzufolge die Stipendiaten durch ihren Auslandsaufenthalt eher eine kritische Haltung gegenüber europäischer Kultur und Gesellschaft, insbesondere gegenüber der deutschen, erwarben, während Erziehungswissenschaftler ohne solche eigene Kenntnis des Landes (oder vor solcher) sie deutlich höher schätzten, wird im Folgenden einer Prüfung unterzogen. Die genannte These wird dabei noch erweitert: Die ehemaligen Stipendiaten entwickelten nicht nur mehr Distanz, sondern warnten ihre Kollegen, die nicht diese Auslandserfahrung gemacht hatten, vor der kritiklosen Rezeption der deutschen Erziehungswissenschaft.

4 Die ehemaligen erziehungswissenschaftlichen Deutschland-Stipendiaten im allgemeinen japanischen Zeitgeist

Da es sowohl personelle Kontakte als auch einen Austausch über Theorien zwischen der deutschen und der japanischen Erziehungswissenschaft gab, ist zu vermuten, dass die in etwa analoge Themen- und Paradigmenentwicklung

¹⁷ Hier ist die Sozialpädagogik im Sinne Paul Natorps als Gegensatz zur Individualpädagogik gemeint. Vgl. dazu Natorp 1899.

kein reiner Zufall war. Die japanische Erziehungswissenschaft entwickelte sich aber auch aus eigenen Impulsen heraus, aufgrund der japanischen Tradition und Bedürfnisse. Die Veränderungen der Themen und Paradigmen müssen also immer auch mit Bezug auf den japanischen historischen Kontext analysiert werden.

4.1 Erziehungswissenschaft in Japan bis 1890: Die Vorgeschichte

Die japanische moderne Geschichte begann mit dem Staatsformwechsel vom feudalen Shogunat zur Kaiserlichen Regierung, die sich symbolisch auf den „*Tennō*“ als den Kaiser stützte und eine eigene Benennung der Ära „*Meiji*“ erhielt. Die *Meiji*-Regierung benötigte nach ihrer Errichtung 1868 moderne westliche Kenntnisse in allen gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Bereichen. Sie schickte 1875 die ersten Stipendiaten in die USA, um dort die grundlegenden Kenntnisse über das Bildungs- und Unterrichtswesen zu sammeln. Zielorte waren deshalb nicht Universitäten, sondern vorrangig Pädagogische Hochschulen. Die ersten Stipendiaten waren Hideo Takamine, Shuji Izawa und Senzaburou Kouzu (Auslandsstudium 1875-1878).

Ab etwa 1878 verbreiteten diese ersten Stipendiaten nach ihrer Rückkehr in Japan die „Unterrichtsmethode nach der amerikanisch interpretierten Theorie Pestalozzis“ (*Kaihatsukyōiku*)¹⁸. Für Japaner, die davor nur an den individuellen Unterricht durch Drill (Unterricht in *Terakoya*) gewöhnt waren, schien der durch die japanischen Stipendiaten vermittelte gemeinsame Unterricht in einem Klassenzimmer mit Lehrmitteln wie Bildern und Graphik nach amerikanischem Vorbild sehr viel lebhafter und innovativ. Izawa veröffentlichte nach seiner Rückkehr ein Buch mit dem Titel „Pädagogik“ (1882), wobei er in seiner Darstellung der Vorlesung des Rektors der Pädagogischen Hochschule Massachusetts, A. G. Boyden, folgte und sie in praktischer Absicht umschrieb. Izawa bemerkte mit Stolz:

„Nach meiner Heimkehr forderten viele Lehrer in Tokio von mir ein Buch und ich schrieb nach ihrem Wunsch, auch auf anderen Büchern beruhend, [...] aus psychologischem Blickwinkel eine Schrift über den wichtigsten Teil der Erziehung. In Japan haben wir noch keine Arbeit, die aufgrund der psychologischen und pädagogischen Wissenschaft [nach europäischem Vorbild] die Theorie der Erziehung erörtert. Ich ziehe deshalb darauf, durch diese Arbeit Erziehern Orientierung zu geben.“¹⁹

Dies Buch gilt als das erste Buch über Pädagogik in Japan und bot eine Einführung in die zeitgenössische amerikanische didaktische Diskussion. Vom

¹⁸ Vgl. v.a. die Beiträge von Ito 1995a.

¹⁹ Izawa 1882, Vorwort.

heutigen Standpunkt aus wird es als eine bloße Übersetzung des Buchs von Boyden kritisiert. Izawa wollte aber mit dieser Schrift lediglich eine erste damals noch fehlende Orientierung für die japanische Erziehungsreflexion bieten. Berücksichtigt man diese Intention, geht die Kritik fehl, denn sie bezieht sich auf die japanische Auseinandersetzung mit der Pädagogik des Auslands, die erst nach Schaffung dieser Grundlagen möglich geworden ist.

4.2 Die Phase des Herbartianismus

Nach der Einführung des westlichen Bildungswesens in Japan begann die Phase der Rezeption der deutschen wissenschaftlichen Pädagogik. Der nachmalige Professor der pädagogischen Hochschule Tokio, Tomerim Tanimoto, lobte im Vorwort seines Werks von 1894, vor seinem Studienaufenthalt in Deutschland, sehr enthusiastisch Herbart wie folgt:

„Oh Herbart! Den Namen Herbarts kann ich selbst im Traum nicht vergessen! Oh Herbart! Ich kann weder am Tag noch in der Nacht aufhören, von der Theorie Herbarts zu sprechen! Unglücklicherweise wurde sein Name, seine Theorie erst spät nach Japan vermittelt. Aber nicht nur das: sie sind auch innerhalb der europäischen Pädagogik noch nicht genug verbreitet! [...] Sein Name, seine Theorie, heute herrschen sie überall in der ganzen Pädagogik!“²⁰

1887 wurde der deutsche Herbartianer Emil Hausknecht als Dozent an die kaiserliche Universität Tokio berufen. Er lehrte die Theorie des Herbartianers Wilhelm Rein in einem Spezialkurs für Pädagogik (*Kyōuikutokuyakuka*). Aus der Gruppe der Studenten Hausknechts rekrutierte sich später nicht nur eine Reihe von Professoren für Erziehungswissenschaft, sondern einige davon, wie z.B. Tanimoto (Auslandsstudium: 1899-1902), studierten auch als staatliche Stipendiaten in Deutschland. In der Folge sind, dem an deutscher Kultur und Wissenschaft orientierten japanischen Zeitgeist entsprechend, erstaunlich viele Erziehungswissenschaftler und Lehrer Anhänger der „herbartianischen Pädagogik“ gewesen.²¹

Den Grund dafür, dass die herbartianistische Pädagogik so schnell und umfangreich in Japan aufgenommen wurde, sehen die japanischen Bildungshistoriker in deren Betonung der moralischen Erziehung und in der Formalstufentheorie. Arinori Mori betonte nach seiner Berufung als Bildungsminister (1885) die Wichtigkeit der Moralität und führte das moralische Prinzip in die Bildungspolitik ein. Einerseits hing dieses Prinzip mit der Staatspolitik zusammen, und andererseits war in Japan die Theorie Wilhelm Reins viel be-

²⁰ Tanimoto 1894, S. 1.

²¹ Vgl. Kiuchi 1998.

kannter als die Theorie von Herbart selbst.²² Die herbartianistischen Prinzipien nach Rein passten mit ihrer formalen Interpretation des Herbartschen Denkens sehr gut zum damaligen japanischen Zeitgeist. Japanische Erziehungswissenschaftler wie z.B. Tanimoto interpretierten die fünf Kriterien der herbartianistischen Pädagogik (innere Freiheit, Idee der Vollkommenheit, Idee des Wohlwollens, Idee des Rechts, Idee der Billigkeit) im herkömmlichen konfuzianischen Sinne, in dem ebenfalls fünf moralische Kriterien (*Shin, Chi (Yü), Jin, Rei (Jou), Gi*) von Bedeutung waren.²³

Im Gegensatz zu japanischen Pädagogen ohne Erlebnis des Auslandsstudiums äußerten sich die ehemaligen staatlichen Stipendiaten jedoch eher negativ zu der kritiklosen Aufnahme der westlichen Kultur und pädagogischen Theorie, wie dies im eingangs angeführten Zitat Moriokas deutlich wurde. So veröffentlichte z.B. der nachmalige Dozent der Kaiserlichen Universität Tokio, Masane Hidaka (Auslandsstudium: 1888-1892), während seines Studienaufenthalts in Berlin ein Buch über japanische Erziehung.²⁴ Darin betonte er einerseits die Bedeutung Preußens als Vorbild für die ‚Herstellung‘ eines „unermüdlischen Volkes“ durch das westliche Bildungssystem²⁵, warnte aber andererseits auch vor der Gefahr des Verlustes der eigenen kulturellen Identität:

„Man pflegt die rasche Einführung von westlicher Religion, Sitte, Kultur und System in Japan als Förderung der Entwicklung des Landes zu schätzen. Diese Entwicklung kann man aber nicht durch die Einfuhr von Außen leisten. Im Gegenteil, sie wird unserem Land und Volk schaden.“²⁶

Hidaka lernte in Deutschland nicht nur eine „fortgeschrittene“ Pädagogik kennen, sondern sah die preußische Erziehung auch im Kontext der militaristischen Staatspolitik. Er entwickelte vor diesem Hintergrund also zugleich ein Problembewusstsein mit Blick auf Imperialismus und Militarismus. Die von Hidaka problematisierte machtpolitische Denkweise breitete sich aber mit der Zeit auch innerhalb der japanischen Erziehungswissenschaft aus, während die kritische Perspektive darauf randständig blieb. Unter dem Druck der militaristischen Staatspolitik und auch wegen der Minderwertigkeitsgefühle aufgrund der vermeintlichen kulturellen Rückständigkeit Japans strebten viele japanische Erziehungswissenschaftler eine Verbreitung der westlichen Erzie-

²² Um dies deutlich zu machen, wird hier von der herbartianistischen Pädagogik gesprochen.

²³ Vgl. Ishiyama 1967, S. 143f.

²⁴ Hidaka 1890.

²⁵ Ebd., S. 4.

²⁶ Hidaka, Anhang S. 8

hung in Japan und die weitere Einfuhr westlicher erziehungswissenschaftlicher Theorie an.

4.3 Die Phase der Sozialpädagogik

Einen historischen Wendepunkt stellten der Krieg zwischen Japan und China von 1894/95 und die danach folgende gemeinsame Intervention Russlands, Deutschlands und Frankreichs von 1895 dar, die von Japan die Rückgabe der Halbinsel Liaodong an China verlangten. Der Enthusiasmus und das Selbstbewusstsein nach dem siegreichen Krieg sowie die Enttäuschung über und der Widerwille gegen die Intervention führten zu einer Stärkung des nationalen Bewusstseins und beförderten eine nationalistische Wendung. Zwar beeinflusste die herbartianistische Pädagogik noch die japanische Erziehungswissenschaft und Praxis in der Schule, doch entstand allmählich eine neue Richtung: die japanisch-nationalistische Pädagogik.

In dieser Phase wurde die herbartianistische Pädagogik von japanischen Pädagogen ohne Auslandsstudium viel positiver bewertet als von Erziehungswissenschaftlern, die in Deutschland auch andere pädagogische Richtungen, wie z.B. die Theorien Paul Natorps oder Friedrich Daniel Ernst Schleiermachers, kennen gelernt hatten. Diese Gruppe sprach zwar auch von der herbartianistischen Pädagogik, betonte aber viel deutlicher die Notwendigkeit, die soziale Seite der Erziehung zu berücksichtigen, die sich nicht allein in der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler erschöpft. Tanimoto, der vor seinem Auslandsstudium die deutsche herbartianistische Pädagogik sehr begeistert gepriesen hatte, begann in dieser Phase, die deutsche Pädagogik und die japanische Erziehung neu zu bewerten. Er hielt im Jahr 1905/06 in einer Veranstaltung für Lehrer Vorlesungen und versuchte dort, die Vorteile der bisher unterschätzten japanischen Erziehung herauszustellen und neue Anregungen der deutschen Pädagogik – besonders der Reformpädagogik – aufzunehmen.²⁷ Die zentrale Idee seiner Vorlesungen war dabei die Zusammengehörigkeit der Menschen und der Gesellschaft. In diesem Sinne schienen ihm die damalige deutsche Pädagogik und auch die reformpädagogischen Versuche nicht zureichend zu sein.

Der Professor der Pädagogischen Hochschule Tokio, Jintarou Ôse (Auslandsstudium: 1883-1887), der ungefähr zehn Jahre nach seiner Rückkehr Bücher über die „Pädagogik F. D. E. Schleiermachers“ (1900)²⁸ und die „So-

²⁷ Vgl. Tanimoto 1906.

²⁸ Vgl. Ôse 1900.

zialpädagogik P. G. Natorps“ (1901)²⁹ publizierte, betonte 1899 in einer Veranstaltung für Lehrer die sozialen Faktoren der Erziehung: „Innerhalb der menschlichen Einwirkungen kann man neben dem direkten Einfluss des Lehrers besonders die Einwirkung der Gesellschaft nennen. Dieser Einfluss ist ziemlich stark.“³⁰

Unter Berücksichtigung der sozialen Ebene als des dritten Faktors erwies sich die bisher dominierende herbartianistische Pädagogik als nicht mehr ausreichend, worauf ehemalige Stipendiaten hinwiesen. In diesem Kontext verbreitete sich um die Jahrhundertwende der Begriff „Sozialpädagogik“. In dieser Phase kritisierte man die herbartianistische Pädagogik als „individualistische Pädagogik“. Nach damaligem Verständnis überschätzte die herbartianistische Pädagogik die Entwicklung des Individuums. Das japanische Volk hänge aber gänzlich von „Japan“ (im Sinne einer Urgemeinschaft aller als Staat, Gesellschaft, Heimat und Familie) ab und müsse nur für die Entwicklung *Japans* erzogen und gebildet werden. In diesem Kontext erwarb sich die „Sozialpädagogik“ als neue Pädagogik einen guten Ruf.

4.4 Die Phase der experimentellen Pädagogik

1912 starb der *Meiji-Tennô* und mit dem neuen Tennô begann die neue Ära „*Taisho*“, die gekennzeichnet war durch vielfältige erzieherische Reformversuche (*Taisho-shinkyōiku*), die sich an der Selbsttätigkeit der Kinder orientierten. Auch hier wirkten Einflüsse der europäischen (Ellen Key, Maria Montessori) und – wie schon Jahrzehnte zuvor – der amerikanischen Pädagogik (John Dewey, William Heard Kilpatrick und Helen Parkhurst). Diese reformerischen Prinzipien wurden hauptsächlich von außerakademischen Pädagogen vertreten, aber auch ehemalige Stipendiaten orientierten sich daran, z. B. Kanjiro Higuchi (Auslandsstudium: 1899-1903), der nach seiner Rückkehr die Bedeutung der Selbsttätigkeit der Kinder (*Katsudōsyugi*) betonte.

Diese zeitgenössische Tendenz, die Autonomie des Kindes anzuerkennen und zu betonen, brachte auch eine gewisse Aufmerksamkeit für die physischen und psychischen Eigenschaften und Fähigkeiten des Kindes mit sich. In diesem Kontext begann die japanische Auseinandersetzung mit der „experimentellen Pädagogik“. Der Associate Professor der kaiserlichen Universität Tokio, Kumaji Yoshida (Auslandsstudium: 1903-06), und der Professor der Pädagogischen Hochschule Tokio, Iwazou Ototake (Auslandsstudium: 1904-1907), waren die ersten Erziehungswissenschaftler in Japan, die dieses

²⁹ Vgl. Ōse 1901.

³⁰ Ōse 1899, S. 25.

neue Paradigma positiv einschätzten und entsprechend förderten, wobei sie zugleich die Grenzen der experimentellen Pädagogik thematisierten. So sprach z.B. Yoshida schon vor der Veröffentlichung des Hauptwerks von Ernst Meumann zwar von den Möglichkeiten seines Konzepts³¹, verwies aber auch auf seine Grenzen, v.a. in Bezug auf die Absicht Meumanns, auf das Experiment die Pädagogik insgesamt aufzubauen: „Welche Position innerhalb der Pädagogik soll die experimentelle Pädagogik einnehmen, ferner, kann die experimentelle Pädagogik [so] selbständig bestehen[, wie Meumann behauptet]? Ich stehe dieser Frage eher kritisch gegenüber.“³² Angesichts der späteren Stellung Yoshidas als erster hauptamtlicher Professor für Pädagogik an der kaiserlichen Universität Tokio ist die Bedeutung seiner Aussage nicht zu unterschätzen.³³

4.5 Die Phase der geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Im zweiten Jahrzehnt des 20. Jahrhunderts hat sich die japanische Lebensform gravierend verändert. Als Indikatoren sind zu nennen die rasch zunehmende Urbanisierung, die Entstehung und Durchsetzung der Kernfamilie und die Verallgemeinerung des Mittelschulbesuchs. Aufgrund dieser Entwicklung genoss man in den 1920er Jahren einen viel höheren Lebensstandard als früher. In dieser Phase spielte die neue erziehungswissenschaftliche Richtung „Kulturpädagogik“, die hauptsächlich auf der deutschen „geisteswissenschaftlichen Pädagogik“ basierte, eine große Rolle. Diese Pädagogik zielte auf die systematische Erklärung des Verhältnisses von Staat, Gesellschaft und Individuum und auf die Entwicklung einer normativen Orientierung der Erziehung. Die repräsentativen Vertreter dieser Theorie waren der ehemalige Professor der Pädagogischen Hochschule Tokio und spätere Professor der kaiserlichen Universität Touhoku, Sukeichi Shinohara (Auslandsstudium: 1922-1923) sowie der Professor der Pädagogischen Hochschule Tokio, Iwazou Ototake (Auslandsstudium: 1904-1907) und der Professor der Pädagogischen Hochschule Hiroshima, Arata Osada (Studienreise in Europa: 1921-

³¹ Meumann publizierte 1907 „Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen“ als Sammelband der Vorträge, die er über Jahre in verschiedenen Städten für Lehrer gehalten hat. Yoshida hatte während seines Studienaufenthalts in Deutschland Meumanns Konzept kennengelernt und schrieb im April 1906 einen Beitrag für eine japanische Zeitschrift, der 1907/1908 in einem Handbuch abgedruckt wurde (s.u. Abschnitt 4.).

³² Yoshida 1908a, S. 699.

³³ Die kritische Auseinandersetzung Yoshidas mit der experimentellen Pädagogik wird im 4. Kapitel ausführlich dargestellt und reflektiert.

1922, Auslandsstudium: 1928-1929). Die Kulturpädagogik wurde die dominante Theorie der japanischen Erziehungswissenschaft bis in die 1930er Jahre, bevor eine extrem nationalistische Pädagogik (*Nihonkyouikugaku*) die Vorherrschaft übernahm.

Auch diese Kulturpädagogik entstand aber nicht durch die bloße Übernahme der neuesten deutschen Theorie, vielmehr fand diese Rezeption auf der Basis der historischen Entwicklung der japanischen Pädagogik statt. Osada z. B., der 1921 ein Jahr in Europa verbrachte und Eduard Spranger, Theodor Litt, Paul Natorp und Georg Kerschensteiner besuchte, nahm in seinem Buch „Grundlegende Fragen der gegenwärtigen Philosophie der Erziehung“ von 1926 Bezug auf die Ideen Pestalozzis, Natorps und Sprangers, wobei er versuchte, diese Ideen nicht einfach nur kritiklos zu übernehmen, sondern sie als pädagogische Theorien über das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft zu interpretieren. Das Grundkonzept hat er von den deutschen Erziehungswissenschaftlern übernommen, jedoch beruhte sein Problembewusstsein auf der Idee der Zusammengehörigkeit der Menschen und der Gesellschaft als Kernelement des japanischen pädagogischen Zeitgeists seit der Phase der Sozialpädagogik.

5 Kumaji Yoshidas kritische Auseinandersetzung mit der experimentellen Pädagogik

5.1 Allgemeiner Diskurs über die experimentelle Pädagogik in Japan

Die Geschichte der experimentellen Pädagogik in Japan begann Ende des 19. Jahrhunderts nach der Heimkehr der staatlichen Stipendiaten wie Yoshida, Ototake, Morioka und Eiji Makiyama aus Deutschland. Es entstand ein eigenständiger japanischer Diskurs über die experimentelle Pädagogik anhand der Werke Meumanns.³⁴ Die vier genannten Personen hatten in Deutschland studiert (Morioka 1899-1902 in Jena, Halle und Leipzig³⁵; Yoshida 1903-06 in Straßburg, Berlin und Leipzig³⁶; Ototake 1904-06 in Berlin³⁷; Makiyama

³⁴ Das Buch „Experimentelle Pädagogik“ von Yoshiyuki Gotou, das 1899 erschienen ist, behandelte die allgemeine Pädagogik im herbartianistischen Sinne und stellte nichts anderes dar als einen Entwurf (ein Experiment) einer allgemeinen Pädagogik.

³⁵ WS 1899/90-WS 1900/01: Philosophie und Pädagogik an der Universität Jena; SS 1901: Philosophie an der Universität Halle; WS 1901/02: Philosophie an der Universität Leipzig (Hartmann 2005, S. 119).

³⁶ WS 1903/04-SS 1904: Philosophie an der Universität Straßburg; WS 1905/06: Pädagogik an der Universität Berlin; SS 1906: Philosophie an der Universität Leipzig (ebd., S. 226).

³⁷ SS 1904-SS 1906: Pädagogik an der Universität Berlin (ebd., S. 154).

1905-08 in Karlsruhe und in den USA³⁸) und dort das Konzept der experimentellen Pädagogik kennengelernt.

Es war insbesondere das im Jahr 1908 von Ototake publizierte Werk „Experimentelle Pädagogik“, das in Japan das deutsche Konzept der experimentellen Pädagogik verbreitete. In diesem Buch, das ein Jahr nach Meumanns „Vorlesungen“ veröffentlicht wurde, stellte Ototake das Konzept wie folgt vor:

„Die Lage der pädagogischen Forschung verändert sich zur Zeit in ihrer ganzen Form, die alte subjektive Darstellung und die alte deduktive Erklärung sind damit nicht mehr genügend und die pädagogische Forschung will auf der stabilen Grundlage der Erklärung der [naturwissenschaftlichen] Tatsachen stehen, nämlich auf der experimentellen Pädagogik.“³⁹

Das Werk Ototakes stützt sich eher auf Lay als auf Meumann, doch im gleichen Jahr veröffentlichte der erste hauptamtliche Professor der kaiserlichen Universität für Pädagogik, Kumaji Yoshida, sein Buch zur „Entwicklung der experimentellen Pädagogik“ (1908)⁴⁰, welches sowohl die Theorien Meumanns als auch die Lays behandelte. Bereits 1908 und 1909 veröffentlichte Suematsu Inagaki die zweibändige Übersetzung der Vorlesungen Meumanns über die experimentelle Pädagogik⁴¹, und im Jahr 1919 publizierten Youichi Ueno und Shigetaka Abe eine Übersetzung von Meumanns Abriss der experimentellen Pädagogik aus dem Jahr 1914⁴². Diese Arbeiten entsprachen zwar nicht immer den Originalwerken Meumanns, aber deren Übersetzer versuchten, sein Konzept so darzustellen, dass japanische Pädagogen es ohne Mühe verstehen konnten.⁴³ Auf diese Weise trugen sie viel zur Verbreitung der Ideen Meumanns in Japan bei.

³⁸ Im Namensverzeichnis der deutschen Universitäten ist sein Name nicht zu finden (vgl. ebd.). Makiyama hat aber nach eigenen Angaben bei Wilhelm August Lay studiert und im persönlichen Kontakt mit ihm gestanden (vgl. Makiyama 1908, Vorwort). Da Lay aber nicht an einer Universität, sondern an einem Lehrerseminar tätig war, ist diese Angabe etwas ungenau.

³⁹ Ototake 1908, S. 1.

⁴⁰ Vgl. Yoshida 1908b.

⁴¹ Vgl. Inagaki 1908 und 1909.

⁴² Im Japanischen als „Grundriss der experimentellen Pädagogik“, vgl. Meumann/Ueno/Abe 1919.

⁴³ Youichi Ueno und Shigetaka Abe erklärten ihre Mühe im Vorwort ihrer Übersetzung: „Der Stil der bisher vorliegenden Übersetzungen ist für jene sehr schwer zu verstehen, die nicht bereits an diesen Stil gewöhnt sind. Um das Verständnis zu erleichtern, haben wir versucht, den Text im umgangssprachlichen Stil zu übersetzen, wobei der Urtext nicht wesentlich verändert wurde.“ (Meumann/Ueno/Abe 1919, Vorwort)

Dem Buch und dem Aufsatz Yoshidas von 1908 folgte eine Reihe von weiteren Veröffentlichungen. Die Arbeiten von Makiyama⁴⁴ und Morioka⁴⁵ richteten ihren Blick aber nur im Rahmen einer allgemeinen Darstellung der deutschen Pädagogik auf die experimentelle Pädagogik, und Hottas Text⁴⁶ war nichts anderes als die Wiedergabe der Ideen Yoshidas.

5.2 Yoshidas Kritik an Meumanns Konzept der experimentellen Pädagogik

Yoshida vertrat von Beginn an die experimentelle Pädagogik mit einer positiven Haltung. Während seines Studienaufenthalts in Deutschland im April 1906 schrieb er einen Beitrag für die Zeitschrift „Erziehungswissenschaftliche Welt“ (*Kyōuikugakujutsukai*), der später unter dem Titel „Experimentelle Pädagogik“ im 1907 und 1908 nacheinander veröffentlichten ersten japanischen pädagogischen Handbuch „Enzyklopädie der Erziehung“⁴⁷ abgedruckt wurde. Dort schätzte Yoshida die Möglichkeiten der experimentellen Pädagogik sehr hoch ein: „Forschung dieser Art trägt viel dazu bei, das Prinzip und den Weg der Erziehung zu wählen und deshalb muss man sie weiter entwickeln.“⁴⁸ Es wäre jedoch unangebracht, ihn lediglich als unkritischen Rezipienten der deutschen Pädagogik zu bezeichnen, der lediglich bestrebt war, schnellstmöglich ihre neuesten Ideen in Japan zu verbreiten. Yoshida nahm dieses neue deutsche pädagogische Konzept keineswegs ohne eigenständige Überlegungen kritiklos auf. So stellte er die Absicht Meumanns wie folgt vor:

„Professor Meumann [...] sagt, dass die Pädagogik aus zwei Teilen besteht. Einer zielt auf die Erweiterung des Wissens über die tatsächlichen Verhältnisse, der andere verbindet diese Ergebnisse mit allgemeinen pädagogischen Kenntnissen. Die experimentelle Pädagogik legt deshalb großes Gewicht auf den ersten Teil, verstärkt durch das experimentell erworbene Wissen seine Grundlage, und will sich, wenn möglich, bis zum systematischen Teil erweitern.“⁴⁹

Nach dem Verständnis Yoshidas übernahm die experimentelle Pädagogik Meumanns nicht die Stelle eines alternativen Konzepts zum Herbartianismus, sondern fungierte nur als ein Instrument zur Begründung des empirischen Fundaments der Erziehung. Damit folgte er nicht dem Entwicklungsverlauf der deutschen Erziehungswissenschaft von der herbartianistischen Pädagogik

⁴⁴ Makiyama 1908, 1910.

⁴⁵ Morioka 1909

⁴⁶ Hotta 1910.

⁴⁷ Vgl. *Kyōuikudaijisho Henshūkyoku*, 1907 und 1908.

⁴⁸ Yoshida 1908a, S. 700.

⁴⁹ Yoshida 1908a, S. 699.

zur experimentellen Pädagogik, sondern fügte Letztere als einen Bestandteil in das System ein, welches die japanische Pädagogik seit dem Anfang der Meiji-Ära kontinuierlich aufgebaut hatte.⁵⁰ Deshalb wurde die Absicht Meumanns, durch das Experiment die ganze Pädagogik zu rekonstruieren, von Yoshida kritisiert.

„Überhaupt gibt es zwar Persönlichkeiten in der Öffentlichkeit, die einfach anhand der Gesetzmäßigkeiten des Rechnens und Schreibens alle Fragen nach den Zielen des Rechnens und des Schreibens [des ganzen Lernens] zu lösen versuchen. Meiner Meinung nach entstammt aber diese Bemühung der Missdeutung [des Verhältnisses des pädagogischen Systems und] des [durch Experimente ermittelbaren pädagogischen] Teilwissens. Alle pädagogischen Fragen muss man umgekehrt mit Rücksicht auf die Gesamtheit der Pädagogik behandeln. [...] Nach meinem ganzen Wissen ist die pädagogische Forschung in Europa noch keineswegs vollkommen. Auch Professor Meumann wurde [aufgrund dieser Unvollkommenheit] möglicherweise von der Idee Professor Diltheys beeinflusst und stellte auch den systematischen Teil der Erziehung [=die ganze herkömmliche Pädagogik] in Frage.“⁵¹

Meumann zweifle, so Yoshida, die systematische Vollkommenheit der damaligen Pädagogik an und versuche deshalb anhand seines Konzepts sogar das ganze pädagogische System neu zu konstruieren. Yoshida zufolge „beschränkt sich die experimentelle Forschung aber nur auf die empirische Überprüfung der pädagogischen Idee und kann wegen dieser Beschränkung nicht das Wesen der Pädagogik neu aufbauen“⁵².

Wie stellte Yoshida dann sein ganzes pädagogisches Konzept dar, wenn er die experimentelle Pädagogik lediglich als Teilbereich der Pädagogik für möglich hielt?

5.3 Die Pädagogik Kumaji Yoshidas: Das Verhältnis zwischen der experimentellen Pädagogik und der sozialen Pädagogik

In Deutschland war die experimentelle Pädagogik eine Gegenbewegung zur philosophischen Pädagogik, und sie versuchte mittels Experiment die ganze pädagogische Theorie neu zu errichten. Die Lehrerschaft und ein Teil der Pädagogen reagierten auf sie mit Begeisterung, aber nach dem Tode Meumanns geriet sein Anspruch auf eine empirische Probe der pädagogischen Theorie in Vergessenheit. In Japan dagegen nahm Yoshida, der wichtigste Vermittler dieses Konzepts, von vornherein das Konzept der experimentellen

⁵⁰ Die Tendenz, die deutsche Pädagogik nicht direkt, sondern zugunsten der Begründung einer eigenen Theorie nur selektiv und kritisch aufzunehmen, kann man schon in den 1890er Jahren auch bei Hidaka finden (vgl. Kurematsu 1981, S. 167).

⁵¹ Yoshida 1908a, S. 699.

⁵² Yoshida 1908a, S. 700.

Pädagogik nicht mit diesem Gesamtanspruch Meumanns, sondern in der Begrenzung auf einen Teilbereich der Pädagogik auf. Für das Verständnis seines Herangehens ist die Darstellung seines Konzeptes der „sozialen Pädagogik“, um deren Konstruktion er sich damals fast gleichzeitig bemühte, hilfreich.

Yoshida hatte bereits 1901 das Buch „Soziale Pädagogik und evolutions-theoretische Ethik P. Bergemanns“⁵³ und 1904 das Buch „Vorlesung zur sozialen Pädagogik“⁵⁴ publiziert, in denen er das Konzept der „sozialen Pädagogik“ darstellte. Der Mensch lebe in einer Gesellschaft und es sei die Aufgabe der Erziehung, ihn fähig und brauchbar für die Gesellschaft zu machen. Auch Ogawa schrieb, dass es im ganzen pädagogischen Konzept Yoshidas um die grundlegende Aufgabe gegangen sei, „die Erziehungstatsache ohne philosophische Verarbeitung als Materie zu benutzen, das Ideal der Erziehung zu definieren und nach jenem Prinzip zu forschen, das dieses Ideal einheitlich erklären kann“, und damit eine Theorie, die „die Lösung und die Führung zu den verschiedenen Fragen der Erziehung geben kann“, zu konstruieren.⁵⁵ Yoshida musste mit diesem Problembewusstsein das System der Pädagogik als die Summe der Normen und der Methoden, mit denen man die zu Erziehenden an diese Normen anpassen kann, begreifen.

Vor diesem Hintergrund sind Yoshidas Stellungnahmen zur experimentellen Pädagogik zu lesen:

„Dass die Werke über das Konzept sehr wertvoll sind, ist selbstverständlich. Aber der Position, dass die experimentelle Pädagogik eine selbständige Pädagogik als Wissenschaft ist, möchte ich jene dreiste Bemerkung hinzufügen, dass man damit missversteht, was die Pädagogik ist. Missversteht man dies auch häufig, so ist die Pädagogik als Wissenschaft eine normative Wissenschaft, sie setzt zuerst die Normen fest: wie soll man ausgebildet werden, welches Wissen soll man lernen, wie soll man seine wohlthätige Sittlichkeit kultivieren. Alle Arbeit der Pädagogik muss nämlich diese Normen voraussetzen.“⁵⁶

Wie könne man aber diese Normen für die Erziehung festsetzen? Auch wenn die Pädagogik den Wohlstand als ihr Ziel definiere, verfolge man „eine eigenständige Logik und man braucht wahrscheinlich keine Begründung dafür, dass die Wege zu diesem Ziel auch im Sinne der gesamten Gesellschaft etwas beitragen, d.h. sozial sein müssen“⁵⁷. Die Normen der Erziehung, die Vereinheitlichung und Anwendung einzelner Künste usw. werden, so Yoshida, alle erst unter Berücksichtigung der „sozialen“ Instanzen vermittelbar.

⁵³ Vgl. Yoshida 1901.

⁵⁴ Vgl. Yoshida 1904.

⁵⁵ Ogawa 1978, S. 40.

⁵⁶ Yoshida 1909, S. 55f.

⁵⁷ Yoshida 1909, S. 147.

Im Unterschied zu deutschen Pädagogen wie z.B. Max Frischeisen-Köhler, der angesichts der Wichtigkeit der geistigen Ebene des Menschen die experimentelle Pädagogik kritisierte⁵⁸, richtete Yoshida seine Aufmerksamkeit auf die soziale Ebene. Nach Yoshida waren alle Fragen an die Pädagogik derartig zu lösen. Die tatsächlichen Verhältnisse aller Faktoren müssten zuerst mittels der experimentellen Pädagogik erklärt und anschließend nach den Normen, die von der sozialen Pädagogik begründet werden, als eine Gesamtpädagogik systematisiert werden. Yoshida bewertete infolgedessen auch in seinem Beitrag über die Geschichte der Pädagogik von 1932 noch beide pädagogischen Konzepte sehr hoch.

„Die soziale Pädagogik diene der neuen Frage nach den Zielen und Inhalten der Erziehung, aber die experimentelle Pädagogik veränderte die Perspektive auf die seelische und körperliche Entwicklung des Zöglings und auf die Methoden der Erziehung und der Didaktik. Während sich besonders die alte Didaktik auf das subjektive Urteil stützte, zog die experimentelle Pädagogik die Aufmerksamkeit von vielen Erziehern auf sich, indem sie mit größerer Gewissheit eine objektive Grundlage versprach.“⁵⁹

Von seinem Standpunkt aus könne die experimentelle Pädagogik aber nur gemeinsam mit dem Konzept der sozialen Pädagogik zu einem pädagogischen System werden. Yoshida beabsichtigte, das Konzept der experimentellen Pädagogik neben der Idee der sozialen Pädagogik, mit dem Bewusstsein der Notwendigkeit der Systematisierung der japanischen Pädagogik, in seine Konzeption mit aufzunehmen. Dabei kritisierte er nicht das gesamte Konzept der experimentellen Pädagogik, sondern sah eine Begrenzung ihrer Reichweite. Er ordnete die verschiedenen Konzepte des Herbartianismus, der „sozialen Pädagogik“ und der „experimentellen Pädagogik“ nach Funktionen und wollte ein Gesamtsystem der Pädagogik aufbauen, wie er es 1909 in seinem Buch „Systematische Pädagogik“⁶⁰ darzustellen versuchte. Mit dieser Denkweise ging Yoshida, der wichtigste Repräsentant der japanischen Erziehungswissenschaft jener Zeit, einen anderen Weg, als dies in der deutschen Erziehungswissenschaft der Fall war. Seine Konzepte stammten noch aus der deutschen Erziehungswissenschaft, jedoch setzte er sich nach seinem Deutschland-Aufenthalt mit der Begründung des Systems heimischer Erziehungswissenschaft auf der Basis der japanischen historischen, sozialen, politischen und ideellen kontextuellen Bedingungen auseinander.

⁵⁸ Vgl. Frischeisen-Köhler 1918.

⁵⁹ Yoshida 1932, S. 20.

⁶⁰ Vgl. Yoshida 1909.

6 Schlussbemerkung

Wie die Äußerung Moriokas präzise zusammenfasste, war das japanische Verfahren, sich Wissen und Kenntnisse aus dem Ausland anzueignen, nicht nur von Vorteil, sondern beinhaltete auch Gefahren. Während fremde (wissenschaftliche) Kenntnisse in Japan sehr hoch bewertet und oft recht oberflächlich aufgenommen wurden, unterschätzte man den Stand der eigenen wissenschaftlichen Anstrengungen. Sowohl die Anhänger der europäischen Erziehungswissenschaft, die die japanische Erziehungswissenschaft für noch unreif hielten, als auch ihre Gegner nahmen weiteren Wissenstransfer durch staatliche Stipendiaten in Anspruch. Heute noch werden sie als die Vermittler der neuesten europäischen Kenntnisse und auch als das Symbol der japanischen Rezeptionsgeschichte betrachtet.

Morioka war aber selbst auch einer der ehemaligen staatlichen Stipendiaten für Erziehungswissenschaft und nahm, wie viele von ihnen, die Aufgabe als Vermittler nicht einfach hin. Im Gegenteil setzten sich die meisten von ihnen eher kritisch mit den fremden wissenschaftlichen Kenntnissen auseinander, während Erziehungswissenschaftler ohne Gelegenheit zum Auslandsstudium diese tendenziell mit Begeisterung rezipierten.

Die westliche Erziehungswissenschaft, hauptsächlich die deutsche, hat die japanischen Pädagogen zwar historisch sehr stark beeinflusst. Die staatlichen Stipendiaten galten lange Zeit als die direkten Vermittler der neuesten europäischen und insbesondere deutschen Erziehungswissenschaft. Da im Gegensatz zum herkömmlichen Verständnis eine Bevorzugung Deutschlands als Zielland des Auslandsstudiums aber nicht in dem behaupteten Ausmaß erkennbar ist, blieb der Einfluss der deutschen Erziehungswissenschaft auf die japanische Erziehungswissenschaft insgesamt wohl doch eher begrenzt. Weder die Lehrtätigkeit noch die Publikationen der ehemaligen Stipendiaten hatten quantitativ ein sehr großes Gewicht.

Die dennoch zu konstatierende Einflussnahme wurde nicht nur durch japanische Erziehungswissenschaftler ohne Erfahrung eines Auslandsstudiums, die die ausländischen Theorien eher unkritisch rezipierten, sondern auch durch die ehemaligen staatlichen Stipendiaten geleistet, deren theoretische Arbeit auch im Bezug auf den jeweiligen Bedarf der japanischen Gesellschaft betrachtet werden muss. M.a.W., die japanischen Erziehungswissenschaftler, die ehemals als Stipendiaten in Deutschland waren, richteten ihren Blick sowohl auf die japanische Gesellschaft als auch auf die westliche Wissenschaft und Theorie, die damals als das einzige Vorbild und Mittel zur Modernisierung der japanischen Wissenschaft und Gesellschaft galten. Ihre Haltung ge-

genüber der deutschen Erziehungswissenschaft blieb aber immer ambivalent, ihr Blick nach Westen war meistens kritisch, aber in der Regel nicht negativ. Dies führte in der Auseinandersetzung mit westlichen Theorien durchaus auch zu einer eklektischen Rezeption.

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Jahresbericht der kaiserlichen Universität Kyoto. Kyoto 1907-25. (『京都帝国大学一覧』京都帝国大学、1907-25 年).
- Jahresbericht der kaiserlichen Universität Kyûsyû. Kyûsyû 1912-26. (『九州帝国大学一覧』九州帝国大学、1912-26 年).
- Jahresbericht der kaiserlichen Universität Tohoku. Tohoku 1920-26. (『東北帝国大学一覧』東北帝国大学、1920-26 年).
- Jahresbericht der kaiserlichen Universität Tokio. Tokio 1893-1923. (『東京帝国大学一覧』東京帝国大学、1893-1923 年).
- Jahresbericht der pädagogischen Hochschule Hiroshima. Hiroshima 1904-21. (『広島高等師範学校一覧』広島高等師範学校、1904-21 年).
- Jahresbericht der pädagogischen Hochschule Tokio. Tokio 1898-21. (『東京高等師範学校一覧』東京高等師範学校、1898-21 年).
- Jahresbericht der pädagogischen Hochschule für Frauen Nara. Nara 1910-21. (『奈良女子高等師範学校一覧』奈良女子高等師範学校、1910-21 年).
- Jahresbericht der pädagogischen Hochschule für Frauen Tokio. Tokio 1892-12. (『東京女子高等師範学校一覧』東京女子高等師範学校、1892-12 年).
- Monbushou (Kultusministerium) (Hrsg.) (1904): Research über die Wirkung der Erziehung. Tokio. (文部省編『教育の効果に関する取調』1904 年)
- Monbushou (Kultusministerium) (Hrsg.) (1909): Liste der ehemaligen Stipendiaten im Ausland vom Kultusministerium. Tokio. (文部省編『元文部省外国留学生一覧』1909 年)
- Monbushou (Kultusministerium) (Hrsg.) (1917, 1918 und 1920): Liste der Stipendiaten im Ausland vom Kultusministerium. Tokio. (文部省編『文部省外国留学生表』1917 年、1918 年、1920 年)

Literatur

- Bergemann, Paul (Autor), Inagaki, Suematsu (Übersetzer) (1905): Grundriß der Sozialpädagogik. Tokio. (ベルゲマン, P. 著、稲垣末松訳『社会的教育学綱要』大日本図書、1905 年)
- Bergemann, Paul (Autor), Kumagai, Gorou (Übersetzer) (1902): Sozialpädagogik. Tokio. (ベルゲマン, P. 著、熊谷五郎訳『社会的教育学』金港堂、1902 年)
- Caruso, Marcello/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.) (2002): Internationalisierung. Semantik und Bildungssystem in vergleichender Perspektive. Frankfurt a.M. u.a.
- Drewek, Peter (1999): „Die ungastliche deutsche Universität“. Ausländische Studenten an deutschen Hochschulen 1890-1930. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 5, S. 197-224.
- Frischeisen-Köhler, Max (1918): Grenzen der experimentelle Methode. In: Ders. (1962): Philosophie und Pädagogik. Weinheim, S. 110-150.
- Gotou, Yoshiyuki (1899): Experimentelle Pädagogik. Tokio. (後藤嘉之『実験教育学』金港堂、1899 年)

- Hartmann, Rudolf (2005): *Japanische Studenten an deutschen Universitäten und Hochschulen 1868-1914*. Berlin.
- Hidaka, Masane (1891): *Japanische Pädagogik*. Tokio. (日高真実『日本教育論』双々館、1891年)
- Higuchi, Kanjiro (1899): *Ganzheitliche neue Didaktik*. Tokio. (樋口勘次郎『統合主義新教授法』同文館、1899年)
- Hotta, Souji (1910): *Soziale experimentelle Pädagogik*. Tokio. (堀田相爾『社会の実験教育学』金港堂、1910年)
- Inagaki, Suematsu (1908 und 1909): *Vorlesung der experimentellen Pädagogik E. Meumanns*. Tokio. (稲垣末松『モイマン氏実験教育学講義』開発社、1908、1909年)
- Ishizuki, Minoru (1992): *Geschichte des Auslandsstudiums in modernem Japan*. Tokio. (Erw. Neuaufll.; zuerst 1972) (石附実『近代日本の海外留学史』中央公論社、1992年)
- Ishiyama, Teiichi (1967): Einfluss der deutschen Pädagogik in den Meiji 20er und 30er Jahren. In: *Journal of Housai Historical Society in Housai University (Housai-shigaku)* 19, S. 133-145. (石山禎一「明治二、三十年代に於ける独逸教育学の影響」、『法政史学』第19号、1967年)
- Ito, Toshiko (1995a): Die Rezeptionsgeschichte der "Pestalozzischen Methode" im Japan des 19. Jahrhunderts. In: Oelkers, Jürgen (Hg.): *Pestalozzi – Umfeld und Rezeption: Studien zur Historisierung einer Legende*. Weinheim u.a., S. 293-314.
- Ito, Toshiko (1995b): Die Kategorie der Anschauung in der Pädagogik Pestalozzis: Theorie und Rezeption im Japan des 19. Jahrhunderts. Bern.
- Ito, Toshiko (1995c): Pestalozzi's influence in Japan in the 19th century. In: Gehrig, Hans (Hg.): *Pestalozzi in China: International Academic Symposium on the Occasion of the Publication of Johann Heinrich Pestalozzi's Selected Works in Chinese*, Beijing, 10 - 14 October 1994: documentation. *Pestalozzianum*. Zürich, S. 39-45.
- Ito, Toshiko (1996a): Pestalozzi als orientalischer Pädagoge: ein historischer Abriss des japanischen Pestalozzi-Bildes. In: *Schweizer Monatshefte für Politik, Wirtschaft, Kultur* 76, 3, S. 29-33.
- Ito, Toshiko (1996b): Zum Wandel der Pestalozzischen „Anschauung“ auf dem Weg vom Westen in den Osten. In: Hager, Fritz-Peter (Hg.): *Pestalozzi – wirkungsgeschichtliche Aspekte*. Dokumentationsband zum Pestalozzi-Symposium 1996. Bern u.a., S. 479-492.
- Ito, Toshiko (1997a): Pestalozzi in der japanischen Lehrerbildung. In: *Beiträge zur Lehrerbildung* 15, 3, S. 399-402.
- Ito, Toshiko (1997b): Pestalozzi-Rezeption in Japan: pädagogische Kommunikation durch Publikationen und Festlichkeiten. In: *Neue Pestalozzi-Blätter* 3, 2, S. 6-8.
- Ito, T.: *Übergänge und Kontinuität: Studien zur Rezeptionsgeschichte westlicher Pädagogik in Japan*. München 2007.
- Izawa, Syūji (1882): *Pädagogik*. Tokio. (伊澤修二『教育学』白梅書屋、1882年)
- Japanische Gesellschaft für Wissenschaft (1927): *Grundriss der japanischen gegenwärtigen Pädagogik*. In: ders.: *Enzyklopädie der gegenwärtigen Pädagogik*. Tokio. (大日本学術協會「日本現代教育学概説」、『日本現代教育学大系』モナス、1927年)
- Kaigo, Tokiomi (1936): *Geschichte der Pädagogik in Meiji-, Taisyo- und Showa-Ära (Entwicklung der modernen Pädagogik)*. In: Inagaki, Tadahiko (Hrsg.) (1972): *Geschichte der Pädagogik*. Tokio, S. 76-94. (海後宗臣「明治・大正・昭和教育学説史 (近代教育學の発展)」(1936年)、稲垣忠彦編『教育学説の系譜』国土社、1972年)
- Karasawa, Tomitarou (Hrsg.) (1971): *Handbuch der japanischen modernen Bildungsgeschichte*. Tokio. (唐澤富太郎『日本近代教育史事典』平凡社、1971年)

- Kiuchi, Youichi (1997): Reformpädagogik und die Entwicklung der akademischen Pädagogik in Japan. In: Krüger, Heinz-Hermann (Hg.): Bildung zwischen Staat und Markt: Hauptdokumentationsband zum 15. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft an der Martin-Luther-Universität in Halle-Wittenberg 1996. Opladen, S. 161-178.
- Kiuchi, Youichi (1998): Herbartianische Pädagogik am Höheren Lehrerseminar in Tokio. In: Coriand, Rotraud (Hg.): Der Herbartianismus – die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim, S. 109-113.
- Kiuchi, Youichi (2002): Spranger und Japan: einige Aspekte der SPRANGER-Rezeption in Japan nach 1945. In: Gutjahr, Elisabeth (Hg.): Lebendige Tradition: Festschrift für Helmut Heiland. Baltmannsweiler, S. 93-100.
- Kiuchi, Youichi (2004): Die Spranger-Rezeption in Ostasien. In: Sacher, Werner (Hg.): Volkserzieher in dürrer Zeit: Studien über Leben und Wirken Eduard Sprangers: Beiträge zum internationalen Spranger-Symposium in Nürnberg am 11./12. Oktober 2002. Frankfurt a.M. u.a., S. 251-259.
- Kiuchi, Youichi (2007): Unrequited Love for Germany?: Paradigm and Ideology in Educational Research in Japan until 1945. In: Educational Studies in Japan: International Yearbook 2, S. 45-56.
- Kurematsu, Kaoru (1981): Entwicklung der Pädagogik bei Masane Hidaka. Ein Ansatz der Geschichte der japanischen Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, 2, S. 165-173. (樽松かほる「日高真実における教育学の形成－日本教育学説史の一端緒」、『教育学研究』第48巻、第2号、1981年)
- Kyouikudaijisho Henshūkyoku (Hrsg.) (1907 und 1908): Enzyklopädie der Erziehung. Tokio 1907 und 1908 (教育大辞書編輯局編『教育大辞書』同文館、1907、1908年).
- Makiyama, Eiji (1908): Neue Strömung der Erziehung und des Unterrichts. Tokio. (横山栄次『教育教授の新潮』弘道館、1908年)
- Makiyama, Eiji (1919) Neue Forschung der Didaktik. Tokio. (横山栄次『教授法の新研究』目黒書店、1919年)
- Meumann, Ernst (1911): Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. Leipzig.
- Meumann, E. (Autor), Ueno, Youichi und Abe, Shigetaka (Übersetzer) (1919): Grundriss der experimentellen Pädagogik. Tokio. (モイマン, E. 著, 上野陽一, 阿部重孝編『実験教育学綱要』大日本図書、1919年)
- Morioka, Tsunezou (1909): Studie der gegenwärtige Erziehungsfrage. Tokio. (森岡常蔵『近時に於ける教育問題の研究』文昌閣、1909年)
- Natorp, Paul (1899): Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. Stuttgart.
- Ogasawara, Michio (Hrsg.) (1984): Entwicklung der Pädagogik in Deutschland. Tokio. (小笠原道雄編著『ドイツにおける教育学の発展』学文社、1984年)
- Ogasawara, Michio (2005): Die Rezeption der deutschen Pädagogik und deren Entwicklung in Japan. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 11, S. 283-298.
- Ogawa, Tsuyoshi (1978): Kumaji Yoshida. Seine Person und sein Denken. In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 33, 11, S. 39-44. (小川剛「吉田熊次--その人と思想 (社会教育論者の群像)」、『社会教育』第33巻、第11号、1978年)
- Osada, Arata (1926): Grundlegende Frage der gegenwärtigen Philosophie der Erziehung. Tokio. (長田新『現代教育哲学の根本問題』改造社、1926年)

- Ôse, Jintarou (1899): Protokoll der Vorlesung in der Lehrveranstaltung der regionalen Lehrergesellschaft Aichi. Nagoya. (大瀬甚太郎『愛知教育会講習会講演速記録』愛知教育会 1899 年)
- Ôse, Jintarou (1900): Pädagogik F.E.D. Schleiermachers. Tokio. (大瀬甚太郎解説『シュライエルマッヘル氏教育学』育成会、1900 年)
- Ôse, Jintarou (1901): Sozialpädagogik P.G.Natorps. Tokio. (大瀬甚太郎解説『ナトルプ氏社会的教育学』育成会、1901 年)
- Ototake, I.: Experimentelle Pädagogik. Meguroshoten. Tokio 1908 (乙竹岩造『実験教育学』目黒書店、1908 年)
- Tanimoto, Tomeri (1894): Praktische Pädagogik und Didaktik. Tokio. (谷本富『実用教育学及教授法』六盟館、1894 年)
- Tanimoto, Tomeri (1906): Vorlesung der neuen Erziehung. Tokio. (谷本富著『新教育講義』六盟館、1906 年)
- Yoshida, Kumaji (1901): Soziale Pädagogik und evolutionstheoretische Ethik P. Bergemanns. Tokio. (吉田熊次『ベルゲマン氏社会的教育学及進化的倫理学』育成会、1901 年)
- Yoshida, Kumaji (1904): Vorlesung zur sozialen Pädagogik. Tokio. (吉田熊次『社会的教育学講義』金港堂、1904 年)
- Yoshida, Kumaji (1908a): Artikel „Experimentelle Pädagogik“. In: K Kyouikudaijisho Henshû-kyoku (Hrsg.) (1907 und 1908): Enzyklopädie der Erziehung. Tokio 1907 und 1908. (吉田熊次『実験的教育学』、『大日本百科辞書 教育大辞書』同文館、1908 年)
- Yoshida, Kumaji (1908b): Entwicklung der experimentellen Pädagogik. Tokio. (吉田熊次『実験教育学の進歩』同文館、1908 年)
- Yoshida, Kumaji (1909): Systematische Pädagogik. Tokio. (吉田熊次『系統的教育学』弘道館、1909 年)
- Yoshida, Kumaji (1932): Entwicklung der Pädagogik in Japan. In: Handbuch für Erziehungswissenschaft 12, S. 3-34. (吉田熊次「日本に於ける教育学の發達」、『岩波講座 教育科学』第 12 冊、1932 年)
- Yoshida, Kumaji (1934): Pädagogik und Geist unseres Volks. Tokio. (吉田熊次『教育学説と我が國民精神』目黒書房、1934 年)

Anschrift des Autors:

M.A. Atsushi Suzuki, Universität Hiroshima, Pädagogische Fakultät (Doktorand), 739-8524 JAPAN.

e-mail: husstia@daad-alumni.de

KARIN S. AMOS

Perspektiven auf die US-amerikanische Erziehungswissenschaft: historischer Rückblick und aktuelle Entwicklungen

1 Einleitung

In international vergleichender Perspektive erweist sich der Beginn des 20. Jahrhunderts in vielen Ländern als Take-off-Phase der modernen Erziehungswissenschaft. Die Formen, die sie bei ihrer Institutionalisierung und auch im Verlauf ihrer weiteren Entwicklung annimmt, variieren und divergieren in Abhängigkeit von den herrschenden strukturellen und kulturellen Bedingungen – dem historischen Gewordensein der betrachteten Gesellschaften. Diese Variationen und Divergenzen betreffen die organisatorische Gestalt der Erziehungssysteme ebenso wie die jeweils spezifischen kognitiven Formen, welche die Erziehungswissenschaft annimmt: Wie sie mit dem Erwartungsdruck aus der Praxis umgeht, wie sich das Verhältnis zwischen Disziplin und Profession gestaltet, wie die Grenzen zu den Nachbardisziplinen gezogen sind, ja ob es sich bei der Erziehungswissenschaft im jeweiligen Falle überhaupt um eine disziplinäre Verfassung ihrer Wissensbestände oder ob es sich eher um ein pluridisziplinäres bzw. intersektionales Feld handelt – all das sind Fragen, die im Folgenden für den US-amerikanischen Fall beantwortet werden sollen. Welche Art von Selbstverständnis hat die amerikanische Erziehungswissenschaft entwickelt?

In der Außenbeobachtung¹ stellt sich die zeitgenössische amerikanische Erziehungswissenschaft als eher segmentiertes Feld dar. Je nach veranschlagtem Disziplinbegriff lässt sich auch mit Peter Drewek von einem „von vornherein stärker vereindeutigten Begriff der Erziehungswissenschaft als primär schulbezogene und dabei erfahrungswissenschaftlich angelegte Disziplin“² sprechen. Pluridisziplinarität bei einem gleichzeitig „stärker vereindeutigten Begriff der Erziehungswissenschaft“ ist insofern kein Widerspruch, als alle

¹ Vgl. Keiner 1999, S. 252-257.

² Drewek 2008, S. 49.

Wissensbestände, die dazu beitragen Erziehungsprozesse zu erhellen, potentiell organisatorisch integriert werden können. Wie schon ein kurzer Blick auf die Homepages zeigt, schlägt sich dies bereits darin nieder, dass in den organisationalen Einheiten an führenden Universitäten, wie dem Teachers College der Columbia University in New York, der School of Education an der Harvard University oder der University of Stanford, von den Neurowissenschaften über die Sport- und Ernährungswissenschaften bis hin zu den „Foundations“ Geschichte, Philosophie, Psychologie und Soziologie nahezu alle Wissenschaften vertreten sind, deren Fragestellungen für die Untersuchung von Erziehungsprozessen relevant werden.

Ein weiteres wichtiges Moment ist der enge Bezug zur Profession. Daher erklären sich auch Spezialisierungen in Form besonderer Programme, wie beispielsweise „educational management“, „educational policy“, „educational administration“, „educational leadership“ etc. Obwohl dieses große Spektrum es erschwert, von *der* amerikanischen Erziehungswissenschaft zu sprechen, lassen sich dennoch zentrale Diskussionen nachzeichnen und prägnante Positionen bestimmen, die den Verlauf der Entwicklung der amerikanischen Erziehungswissenschaft entscheidend geprägt haben.

Im hier gewählten Weg geht es um die Rekonstruktion der Konstitutions- und Organisationslogik der amerikanischen Erziehungswissenschaft anhand von zentralen Meilensteinen der Diskussion, nicht um eine „dichte Beschreibung“ bzw. sozialwissenschaftliche Analyse der vielgestaltigen Praxis.³ Letzteres würde ein gänzlich anderes Vorgehen implizieren und an empirische Untersuchungen von Kursbeschreibungen und Fachpublikationen u. ä., wie sie von in sehr präziser und ausdifferenzierter Form für die amerikanische Schulforschung vorgelegt wurde,⁴ anschließen. Die grundsätzliche Komplementarität der Zugänge soll dabei nicht in Abrede stellen, dass jeweils unterschiedliche Wissensbestände erschlossen werden.

Für eine Rekonstruktion der (Selbst)Reflexion über die Wissenschaftlichkeit der amerikanischen Erziehungswissenschaft spricht, dass sich klare Zäsuren ausmachen lassen, von denen drei prägnante im Folgenden diskutiert werden. Als besonders bedeutsam erweist sich zum einen die zentrale Weichenstellung in der Erstinstitutionalisierungsphase. Der mit seiner Schrift: „Education in the Forming of American Society“ bekannt gewordene Historiker Bernard Bailyn rekonstruierte die besondere „Mission“ der ersten Generation der akademischen Erziehungswissenschaft, vertreten durch Männer

³ Für Deutschland vgl. z.B. Horn 2003.

⁴ Vgl. Peter Drewek 2008.

wie Ellwood Cubberly, William H. Kilpatrick oder Paul Monroe.⁵ Sie alle vertraten ein szientifisches Ideal bei der Grundlegung der Erziehungswissenschaft. Von herausragendem Einfluss sind John Dewey und Edward Lee Thorndike, die in ihren langen und ertragreichen akademischen Karrieren die weitere Entwicklung besonders stark geprägt haben. Über einen sich über mehrere Dekaden erstreckenden Zeitraum waren sie als Kollegen an der Columbia University tätig; Thorndike institutionell näher an der Erziehungswissenschaft durch seine Tätigkeit am Teachers College, Dewey organisatorisch in der Philosophie verortet. Ihre unterschiedlichen Positionen lassen sich als für den weiteren Gang der amerikanischen Erziehungswissenschaft von paradigmatischer Bedeutung beschreiben. Man könnte ihren Einfluss als so weitreichend fassen, dass mit ihrer Kontroverse *die* entscheidende Weichenstellung schlechthin verbunden wird: „one cannot understand the history of education in the United States in the 20th century unless one realises that Edward L. Thorndike won and John Dewey lost“. Diese Einschätzung wird nur unwesentlich durch die Bemerkung relativiert, dass der „Sieg“ Thorndikes kein vollständiger gewesen sei.⁶

Über dreißig Jahre später erhielt die Erziehungswissenschaft einen weiteren Entwicklungsschub, induziert durch ein breites politisches, öffentliches und wissenschaftliches Interesse. Bildungsexpansion, Kalter Krieg und Sputnik-Schock bildeten den unmittelbaren Hintergrund; wichtige Bezugswissenschaften waren vor allem die Soziologie und die Bildungsökonomie. In einem in den frühen sechziger Jahren veröffentlichten Tagungsband diskutierten führende Vertreter der damaligen amerikanischen Erziehungswissenschaft unter dem Titel ‚The Discipline of Education‘ die Frage, ob es sich bei der Erziehungswissenschaft um eine Wissenschaft handele und ob sich diese dem Paradigma der Disziplinbildung füge.

Beginnend im ausgehenden 20. Jahrhundert und verstärkt nach der Jahrhundertwende lässt sich schließlich eine dritte Zäsur ausmachen, welche die Diskussion um die Wissenschaftlichkeit der Erziehungswissenschaft stärker an die unter dem Stichwort Evidenzbasiertheit gefassten Anforderungen bindet. Hier geht es darum, vor allem solche Forschungen zu privilegieren, die den kumulativen Wissenszuwachs befördern und dazu beitragen, praktische Probleme zu lösen. Evidence based research, evidence based practice und evidence based policy bilden ein Kontinuum. Damit schließt sich der Kreis, denn eben jener Verweis auf die avancierten Wissenschaften wie die Medi-

⁵ Bailyn 1960.

⁶ Lageman 1999; 2000.

zin, findet sich bereits bei John Dewey, und ebenso wie bei ihm wird auch heute die Spannung zwischen der besonnenen Weiterentwicklung der Wissenschaft und der Praxiserwartung nach raschen handlungsanleitenden Forschungsergebnissen diskutiert. Vor dem Hintergrund der in Deutschland von Edwin Keiner formulierten These, die amerikanische Erziehungswissenschaft sei durch ihre segmentierte Struktur gekennzeichnet, lässt sich die in den USA viel breiter geführte und fortgeschrittenere Diskussion um Evidenzbasiertheit auch als Versuch interpretieren, den durch zunehmende wissenschaftliche Ausdifferenzierung drohenden Umschlag ins Unübersichtliche, beliebig Erscheinende zu verhindern. Trotz der grundsätzlich fortbestehenden Bezugnahme auf Schule besteht die Erziehungswissenschaft aus einzelnen Segmenten, die sich auf jeweils einen spezifischen Ausschnitt konzentrieren und sich als relativ geschlossene Kommunikationsgemeinschaften erweisen. Die verstärkten Anstrengungen zur Durchsetzung formaler Forschungsstandards lassen sich vor diesem Hintergrund als Versuch interpretieren, gegenzusteuern, damit eine Organisation und Bewertung der heterogenen Wissensbestände überhaupt noch möglich wird. Insofern handelt es sich um eine Form von *governance im* Wissenschaftssystem und *des* Wissenschaftssystems. Da in der aktuellen Wissen(schaft)ssoziologie zunehmend diskutiert wird, ob die mit Francis Bacon einsetzende disziplinäre Organisation der Wissenschaft durch die neueren Entwicklungen zunehmend ausgehöhlt wird,⁷ kann diese Diskussion auch für den deutschen Kontext relevant werden. Am Ende des Beitrags wird diese Frage nochmals aufgegriffen.

2 Zäsuren in der Entwicklung der amerikanischen Erziehungswissenschaft

2.1 Kontext und maßgebliche Positionen in der Erstinstitutionalisierung

„As educator, Jean Jacques, was, in one respect, easily first: he erected a monument of warning against the Ego. Since his time, and largely thanks to him, the Ego has steadily tended to efface itself, and for purposes of model, to become a manikin on which the toilet of education is to be draped in order to show the fit and misfit of the clothes. The object of study is the garment, not the figure. The tailor adepts the manikin as well as the clothes to the patron's wants. The tailor's object, in this volume, is to fit young men, in universities or elsewhere, to be men of the world, equipped for any emergency, and the garment offered to them is meant to show the faults of the patchwork fitted on their fathers.”⁸

⁷ Vgl. Weingart/Carrier/Krohn 2007.

⁸ Adams 1918/1973, Vorwort.

Dieses Zitat aus der in der dritten Person verfassten autobiographischen Schrift des Historikers Henry Adams, Spross einer der ersten Familien Neu-Englands, scheint in besonderer Weise geeignet, etwas über den kulturellen und gesellschaftlichen Hintergrund mitzuteilen, der zu Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts in den Vereinigten Staaten von Amerika dazu geführt hat, das Erziehungssystem auszubauen und die Erziehungswissenschaft als akademische Disziplin dauerhaft zu institutionalisieren.

Angeichts einer rapiden Modernisierung, einer rasch voranschreitenden gesellschaftlichen Pluralisierung, technischem Fortschritt und dem, was Niklas Luhmann als funktionale Differenzierung der Gesellschaft bezeichnet⁹, fragt Adams danach, wie die Erziehungsverhältnisse wohl gestaltet sein müssten, um den neuen Anforderungen gerecht zu werden. Mit den letzten Dekaden des 19. Jahrhunderts beginnt für ihn ein neues, ein physikalisches Zeitalter, ein Zeitalter der Kraft, Energie und Geschwindigkeit, symbolisiert im Dynamo. Von der Erziehung erwartet er, dass sie auf die neuen Lebensbedingungen vorbereiten möge, dass sie das Instrumentarium bieten solle, um mit den Wechselfällen des Lebens fertig zu werden, aber auch um die durch technischen Fortschritt freigesetzten Energien zu bezähmen und zu beherrschen.

Adams' Bild für die Unzulänglichkeit der überkommenen Erziehung ist die Bekleidung, das „Kostüm“. Er beklagt, dass die zusammengestückelten Bekleidungsteile der vorangehenden Generationen den Jungen nicht mehr passen und ihrer Bestimmung nicht mehr gerecht werden. Sich selbst sieht er nach den Maßstäben des achtzehnten Jahrhunderts erzogen, unvorbereitet auf die Erfordernisse des zwanzigsten. Mit dem Bild der Kleidung, des Kostüms, spielt Adams gleichzeitig auf die fiktionale ironische Auseinandersetzung Thomas Carlyles mit dem deutschen Idealismus in ‚Sartor Resartus‘ (1833-34) an, dessen Protagonist Diogenes Teufelsdröckh ein transzendentalistisch inspiriertes Werk über Ursprung und Einfluss von Kleidern verfasst. Mit diesem Bezug ist gleichzeitig angedeutet, dass ihm die damals in amerikanischen intellektuellen Kreisen weitverbreitete Kritik am deutschen Idealismus nicht fremd war: nicht mehr Hegel und Schelling, Goethe und Schleiermacher, sondern Darwin und Maxwell bildeten die Orientierungspunkte für die intellektuellen Entwicklungen am Ausgang des neunzehnten Jahrhunderts. Darüber hinaus spielt das Nachdenken über Kleidung auch eine zentrale Rolle in Herbert Spencers Essay ‚What knowledge is of most worth‘ aus dem Jahre 1859, der gemeinsam mit anderen Beiträgen den Weg in Spencers viel-

⁹ Stellvertretend sei hier nur auf Luhmann 2002 verwiesen.

gelesenes Buch über Erziehung fand, das er 1861 unter dem Titel: „Education, Intellectual, Moral und Physical“ veröffentlichte. Am Ende eines längeren Abschnitts, in welchem er über die dekorative Funktion der Bekleidung reflektiert, schreibt Spencer:

“As, throughout life, not what we are, but what we shall be thought, is the question; so in education, the question is, not the intrinsic value of knowledge, so much as its extrinsic effects on others. And this being our dominant idea, direct utility is scarcely more regarded than by the barbarian when filing his teeth and staining his nails.”¹⁰

Für Spencer ist es höchste Zeit, diesen individuell und kollektiv rückständigen Zustand zu überwinden und sich im Bildungssystem auf die Vermittlung nützlichen Wissens zu konzentrieren.

In diesem intellektuellen Klima der Erfahrung gesellschaftlichen Fortschritts durch technische Innovation und des Vertrauens auf methodisch gesicherte wissenschaftliche Erkenntnis orientiert an den Naturwissenschaften, trat die Erziehungswissenschaft an, den Erziehungsprozess rationaler und effizienter zu gestalten und an die Stelle von Vermutungen und Intuitionen nach strengen Kriterien gewonnenes Wissen zu setzen. Nicht nur intellektuelle Bezüge – auch und vor allem handlungspraktische Entwicklungen begünstigten die Institutionalisierung der amerikanischen Erziehungswissenschaft. Das moderne amerikanische Erziehungssystem entstand mit der High School als Form der universalen Sekundarbildung. In den Schulen der großen urbanen Schulsysteme wurden nicht selten tausend Schüler und Schülerinnen beschult, die zu administrieren, deren Lehrer zu bilden und für die Lehrpläne zu konzipieren waren. Zwei zentrale Vorbilder bestimmten die Richtung der Konzeptionsentwicklung in besonderer Weise: das Modell des social engineering und das des Managements.

Sozial- und kulturgeschichtlich ergibt sich aus dem hier Angedeuteten, dass die Erziehungswissenschaft in den USA vor allem als auf die Erziehungspraxis bezogene Wissenschaft institutionalisiert wurde, von der wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse für die Gestaltung des Bildungssystems erwartet wurden. Daraus erklärt sich die Fokussierung auf die formale Bildung, die bis heute deutlich erkennbar ist: Die amerikanische Erziehungswissenschaft ist in ihren wesentlichen Anteilen mit schulischen oder unterrichtlichen Prozessen befasst; das, was wir Sozialpädagogik nennen, ist organisatorisch selten in die Erziehungswissenschaft integriert, obwohl die Anfänge der „social work“ zeitgleich mit der Erstinstitutionalisierung der Erziehungswis-

¹⁰ Spencer 1861, S. 26.

senschaft liegen und vor allem eine der berühmten Gründungspersönlichkeiten – Jane Addams – in ihrer Konzeption nicht nur auf den Hilfe-, sondern auch auf den Bildungsbegriff rekurrierte. Die Pragmatisten an der University of Chicago und Jane Addams standen in regem Austausch, und es lassen sich auch Bezüge zur deutschen Sozialpädagogik herstellen, vor allem zu Paul Natorp.¹¹ Handlungspraktisch wird die Verortung des Bildungsgedankens in den kulturellen und literarischen Angeboten augenfällig, die integrale Bestandteile der Aktivitäten in Hull House waren.¹² Dessen ungeachtet waren die fachlichen Diskussionen der Sozialarbeit nicht Bestandteil der Entwicklung der us-amerikanischen Erziehungswissenschaft. Die beiden herausragenden und prägenden Positionen der Frühphase der amerikanischen Erziehungswissenschaft wurden durch John Dewey und Edward Lee Thorndike vertreten; beide reagierten auf die gesellschaftliche Herausforderung und die daraus abgeleitete Notwendigkeit einer erziehungswissenschaftlichen Gestaltung. Sie taten dies jedoch in sehr unterschiedlicher, für die weitere Entwicklung der amerikanischen Erziehungswissenschaft aber paradigmatischer Weise. Neben den zahlreichen Differenzen lassen sich auch Gemeinsamkeiten identifizieren. Im Folgenden soll John Deweys ‚The Sources of a Science of Education‘ aus dem Jahre 1929 detailliert behandelt werden. Im Unterschied zu Thorndike, der sich im Wesentlichen an der Psychologie orientierte, ging es Dewey um die Eigenständigkeit der Erziehungswissenschaft. Dabei ist er durchaus der Meinung – und dies verweist auf erstaunliche Parallelen zur aktuellen Diskussion – dass der Fortschritt, der in der Medizin durch systematische Forschung erreicht wurde, grundsätzlich ebenso für die Erziehung möglich sei. Auf Dauer, so Dewey, sei es nicht hinzunehmen, dass der Lehrerfolg mehr von der Persönlichkeit des Lehrenden als von wissenschaftlicher Erkenntnis abhängt.¹³

Die Frage nach den Quellen der Erziehungswissenschaft sei in eben diesem Sinne zu verstehen als Frage nach den Wegen, die einen kontinuierlichen systematischen Zuwachs an Wissen für alle Bereiche sicherten, die im komplexen Geschehen der Erziehung relevant werden können. Damit wird die professionelle Erziehung deutlich von der alltagsweltlichen unterschieden: nicht Zufall, Gewohnheiten und gesunder Menschenverstand, sondern wissenschaftlich gesichertes Wissen sollen der Fundierung dienen. Damit ver-

¹¹ Bei Natorp steht Sozialpädagogik als Gegenbegriff zu Individualpädagogik. Vgl. Natorp 1920; Henseler 2000.

¹² Addams 1913.

¹³ Dewey 1929, S. 10.

bunden ist eine entschiedene Ablehnung jedweden Rezeptverständnisses von Forschungsergebnissen. Wissenschaft sei immer eine Abstraktion von konkreter Erfahrung.¹⁴ Trotz des unbestrittenen Fortschritts der „reifen“, der exakten Wissenschaften wie der Mathematik und der Physik, warnt Dewey vor einfachen Übertragungsreflexen auf die Erziehungswissenschaft. Ebenso wenig wie sich wissenschaftliche Gesetze in Handlungsregeln übersetzen ließen, könne die Erziehungswissenschaft aus einer Imitation der Techniken der exakten Wissenschaften konstruiert werden. Die Lektion, welche der Fortschritt der Physik der Erziehungswissenschaft erteile, sei die Bedeutung einer den Experimenten und Messungen vorausgehenden Konzeption der Phänomene und der zu untersuchenden Relationen. Ohne solche Konzeptionen könne es keinen kumulativen Fortschritt der Erkenntnis geben. Für die Erziehungswissenschaft gelte daher gleichermaßen, dass sie ihren Status als Wissenschaft nicht dadurch erlange, dass sie isoliert wissenschaftlich anerkannte Verfahren anderer Wissenschaften auf individuelle Fragen anwende; vielmehr gehe es darum, zunächst ein kohärentes, ihren eigenen Bereich limitierendes System zu entwickeln.¹⁵

Dabei komme es zuerst darauf an, dass sie sich als Wissenschaft entwickeln könne, und dazu benötige sie Zeit, Distanz von der unmittelbaren Praxis und das notwendige Abstraktionsniveau sowie Freiheit von unmittelbarem Handlungsdruck. All dies sei aber nur möglich, wenn – wie in den avancierten Wissenschaften – eine Organisationslogik der Wissensbestände konzipiert werde, weil sich sonst nicht entscheiden ließe, welche Fragen und welche Erkenntnisse überhaupt relevant seien – ganz zu schweigen von der Entscheidung über geeignete Untersuchungsmethoden. Entscheidend sei, dass eine erziehungswissenschaftliche Haltung entwickelt werde. Dies sei umso notwendiger, als es zwar erziehungswissenschaftliche Quellen, aber keinen genuinen erziehungswissenschaftlichen Inhalt gebe. Erzieherische Prozesse in der Familie, der Schule etc. böten den Ausgangspunkt für wissenschaftliche Untersuchungen, insofern seien sie Quellen. Sie stellten die Daten zur Verfügung, die die Untersuchungsproblematik konturierten, sie seien auch der letztlich relevante Test für den Wert der Untersuchungsergebnisse.¹⁶

Der Erziehungsprozess ist bei Dewey also Ausgangs- und Endpunkt; die wissenschaftliche Untersuchung nimmt bei ihm eine intermediäre Position ein. Diese Sichtweise illustriert Dewey durch den Verweis auf die Ingeni-

¹⁴ Ebd. S. 16 ff.

¹⁵ Ebd. S. 27.

¹⁶ Ebd. S. 33.

eurswissenschaften, wobei ihm die Wissenschaft des Brückenbaus als Beispiel dient. Brücken seien schon lange vor einer systematischen Entwicklung der Wissenschaften, der Mathematik und der Physik gebaut worden, aber indem deren Erkenntnisse auf den Brückenbau angewendet würden, werde dieser zuverlässiger, variationsreicher und präziser in der Problemlösung. Umgekehrt trieben neue Herausforderungen aus der Praxis die Entwicklung der Brückenbauwissenschaft voran. Die Erkenntnisse aus der Mathematik und den Naturwissenschaften kämen also nur insofern zur Anwendung, als ein bestimmtes Problem gelöst werden solle. Ähnliches gelte auch für die Erziehungswissenschaft: Solle beispielsweise die Korrelation zwischen Intelligenzquotient und Leistung untersucht werden, seien Beobachtungen aus der Praxis zu berücksichtigen. Diese könnten zum einen den Ausgangspunkt für die Untersuchung sozialpsychologischer Zusammenhänge bieten, etwa bei der Erforschung von Interaktionsformen und -prozessen zwischen Lehrkraft und Schülern, sie könnten aber auch in eine ganz andere Richtung führen und raumklimatische und physiologische Fragen berücksichtigen, wenn tageszeitbedingter Leistungsabfall oder die Bedeutung von Temperatur- und Lichtverhältnissen für die Leistungsfähigkeit untersucht werden sollten. Somit könnten alle Wissenschaften für erziehungswissenschaftliche Fragestellungen relevant werden: Recht, Betriebswirtschaft, Architektur, Physiologie, Psychiatrie usw. Von besonderer Bedeutung sind für Dewey die Soziologie und Psychologie und das, was er *educational philosophy* nennt, ein Schnittfeld zwischen Bildungstheorie und Bildungsphilosophie. Dieses übernimmt in vielerlei Hinsicht die Funktion dessen, was in der deutschen Tradition als Allgemeine Erziehungswissenschaft verstanden wird.¹⁷

In der Erörterung der unterschiedlichen Funktionen dieser Wissensbereiche für den Erziehungsprozess wird deutlich, dass Dewey Vereinfachungen und eindeutigen Zuordnungen eine klare Absage erteilt. Bildungsphilosophie (*philosophy of education*) ist insofern eine besondere Quelle der Erziehungswissenschaft, als ihre Aufgabe darin besteht, Arbeitshypothesen mit möglichst breiter Anwendung zu formulieren.¹⁸ Sie gebe aber nicht die Erziehungsziele vor, denn diese würden aus dem Erziehungsprozess selbst gewonnen und nur hier könne über diese entschieden werden. „What a philosophy of education can contribute is range, freedom and constructive or creative invention.“¹⁹

¹⁷ Ebd. S. 50ff.

¹⁸ Ebd. S. 54.

¹⁹ Ebd. S. 57.

Das Verhältnis von Psychologie und Soziologie sei nicht identisch mit dem von Mitteln und Zwecken. Die Sichtweise, dass die Psychologie erkläre, *wie* Kinder lernen, und die Soziologie bestimme, *was* gelernt werden solle, sei stark verkürzt und falsch. Eine solche Unterscheidung führe zu einer sehr eingeschränkten Sichtweise des Lernprozesses und verhindere die eigentlich interessante Erkenntnis von Zusammenhängen. Es ist angesichts des bekannten spannungsreichen Verhältnisses mit der Position von Edward Lee Thorndike nicht verwunderlich, dass Dewey sich besonders kritisch mit der behaviouristischen Reiz-Reaktions-Psychologie auseinandersetzt²⁰ und stattdessen seinen Hoffnungen auf den Beitrag der Sozial- und Entwicklungspsychologie Ausdruck verleiht. Von der Sozialpsychologie verspricht er sich eine wünschenswerte Verknüpfung von soziologischen und psychologischen Aspekten; in seiner Wertschätzung der Entwicklungspsychologie kommt auch seine Anerkennung der Bedeutung der Biologie für die Erziehungswissenschaft zum Ausdruck.

Die Quellen der Erziehungswissenschaft seien jedwede Bestandteile gesicherten Wissens, die dazu beitragen könnten, die Einstellungen, die theoretische Reflexion und die Handlungspraxis der Erziehenden so zu beeinflussen, dass der Erziehungsprozess „bildender“ als zuvor werde²¹, aber es gebe keinen anderen Weg diesen Zuwachs zu validieren als durch den Erziehungsprozess selbst. Die letzte Entdeckung wird nie gemacht, die letzte Erkenntnis wird nie gewonnen – sie ist immer „in the making“. Erziehung ist Dewey zufolge ein endloser Kreis oder eine Spirale, eine Aktivität, die die Wissenschaft in sich einschließt. In ihrem Prozess stellt sie mehr Fragen, die vertieft untersucht werden müssen, und auf die der Erziehungsprozess wiederum reagieren muss, wodurch wiederum mehr Forschungsbedarf provoziert werde. Wollte man Deweys Erziehungskonzeption und damit auch die Rolle, die er für die Wissenschaft vorsah, auf den Punkt bringen, könnte man sagen, dass es ihm darum ging, eine demokratische Gemeinschaft von Problemlösern zu befördern.

Auf die gleichen gesellschaftlichen Herausforderungen reagierend, fand Edward L. Thorndike eine andere Antwort. Obwohl auch er sich mit dem Status der Erziehungswissenschaft in einem zentralen Text auseinandersetzte²², werden in den folgenden Ausführungen unterschiedliche Schriften herangezogen. Thorndike verband eine stark genetisch fundierte Psychologie mit

²⁰ Ebd. S. 67f.

²¹ Zur Diskussion um die Professionalität zu dieser Zeit vgl. auch Cremin 1989, S. 327-348

²² Vgl. Thorndike 1949.

modernen statistischen Methoden und versuchte zu zeigen, wie die Schule nach dem Modell modernen Managements organisiert werden könnte. Ein striktes Zerlegen der Bestandteile des Erziehungsprozesses sollte es den Eliten, den Experten und Administratoren ermöglichen, die Zufälle des Alltagswissens durch gesicherte erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse zu ersetzen und damit die Bedürfnisse eines modernen Staates am besten adressieren zu können. Eine Übertragung der naturwissenschaftlichen Methoden auf die Erziehungsprozesse sollte die Grundlage für ein wohlgeordnetes und effizientes Staatswesen bilden. Die Praxis der Leistungsgruppierung (tracking), die Institutionalisierung von Leistungsskalen, die große Bedeutung von Übung und Wiederholung zählen zum Erbe dieser Konzeption.

Thorndikes Rede von den „reifen“ und den noch weniger reifen Wissenschaften dient nicht nur der Einordnung der Erziehungswissenschaft als einer „science in the making“; die Unterscheidung gilt ebenso für die Nachbarwissenschaften Psychologie und Soziologie. Wilhelm Wundt, Francis Galton, Charles Darwin, aber auch William James, Charles Judd, Karl Pearson und Hermann Ebbinghaus zählen zu seinen herausragenden intellektuellen Bezugspunkten. In Wundts Psychophysik erkannte Thorndike eine zentrale Quelle für die wissenschaftliche Fundierung der Psychologie.

Von seiner institutionellen Basis am Teachers College aus verfolgte Thorndike eine doppelte Strategie: zum einen die wissenschaftliche Fundierung der Psychologie und zum anderen die Ausbildung eines professionellen Kaders von Bildungsadministratoren. Entscheidend für die Konzeption der Erziehungswissenschaft nach Thorndike ist die Messbarkeit. Dies wird durch seinen oft zitierten Verweis auf Galtons Diktum unterstrichen, dass der Status der Wissenschaftlichkeit entscheidend von Maß und Zahl abhängt. Im Umkehrschluss bedeute dies, dass alles, was nicht im strengen Sinne quantifizierbar sei, auch nicht den Anspruch auf wissenschaftlichen Status erheben könne. Drei Gesichtspunkte sind vor diesem Hintergrund in Thorndikes Konzeption für die Erziehungswissenschaft besonders hervorzuheben: sein Beitrag zur Lernpsychologie, seine Nutzung und Verfeinerung statistischer Methoden und seine Unterscheidung zwischen Laien- und Expertenwissen.

Thorndikes Beitrag zur Lerntheorie fußt in seinen Erkenntnissen zum Problemlöseverhalten von Tieren. Aus seinen diesbezüglichen Untersuchungen wusste er, dass sich der Lernvorgang bei hoch entwickelten Säugetieren auf Versuch und Irrtum zurückzuführen lässt; vor allem aber erkannte er, dass dem positiven Effekt der Bemühungen eine zentrale Bedeutung zukomme. Anders gesagt: Ohne positive Verstärkung sind Übung und ständige Wiederholung für sich genommen nicht hinreichend zur Erzeugung nachhaltiger

Lerneffekte. In etwas anderer sprachlicher „Einkleidung“ als in unserer heutigen Diskussion gebräuchlich, aber dieser inhaltlich durchaus nahe stehend, sprach auch Thorndike schon von „Verschaltung“. Sein Modell damals war nicht der Computer, der heute Pate steht für Analogiebildungen bei der Modellierung von Lernprozessen, sondern die Telefonvermittlung. Im Endeffekt ist seine diesbezügliche Aussage aber überraschend aktuell und erinnert an die Redeweise der Neurowissenschaften: „The mind is man’s connecting system“.²³ Thorndike äußerte sich dezidiert auch zu den Veränderungen des Lernprozesses über die Lebensspanne und beschrieb die Besonderheiten des Lernens Erwachsener in seinen Beiträgen zu Adult Learning.²⁴

Von Francis Galton und seinen Nachfolgern, Karl Pearson und Charles Spearman, ließ er sich hinsichtlich des Gebrauchs statistischer Methoden anregen, insbesondere der Korrelations- und Regressionsanalyse, die unter anderem für die Entwicklung von Intelligenztests bedeutsam wurde. Seine Begeisterung für Maß und Zahl schlägt sich in allen wissenschaftlichen Aktivitäten Thorndikes nieder: in seiner Entwicklung von Wörterbüchern, konzipiert für unterschiedliche Schulstufen je nach Häufigkeit und Bedeutsamkeit von Wörtern, in seinen differenzierten Untersuchungen von Unterrichtsfächern und nicht zuletzt in seinen Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen menschlicher Natur und Sozialstruktur. Immer ging es um quantifizierbare Einheiten, mit dem Ziel, die diversen Aspekte des Erziehungsprozesses szientifisch reliabel zu gestalten.

In diesem Kontext ist auch Thorndikes Konzeption des Verhältnisses von Laien- und Expertenwissen zu betrachten. War Deweys Konzeption durch die gemeinsame Fragestellung bestimmt, so war Thorndike davon überzeugt, dass – in Anlehnung an den erwähnten Essay von Herbert Spencer – es nicht nur unterschiedliche Wertigkeiten des Wissens, sondern auch der menschlichen Qualitäten gebe. Letzteres führte dazu, dass er noch um 1940, als sich die wissenschaftliche Debatte davon distanziert hatte, immer noch eugenische Positionen vertrat. Ersteres, die unterschiedliche Wertigkeit des Wissens in Verbindung mit seinen Ansichten zum Lernprozess, zu Intelligenz und zum wissenschaftlichen Management, ließen ihn die Unterschiede zwischen Experten und dem restlichen pädagogischen Personal besonders hervorheben. Er konzipierte für unterschiedliche Lerndomänen Skalen und Tests und legte eine kohärente Fassung der Pädagogischen Psychologie in seiner dreibändigen ‚Educational Psychology‘ (1913/14) sowie in ‚Psychology and the Scien-

²³ Thorndike 1931, S. 122.

²⁴ Thorndike 1928; 1931.

ce of Education‘ (1949) vor. Mit Blick auf Thorndikes Relevanz für neue pädagogische Handlungsfelder ist zu erwähnen, dass sein Ansatz des Isolierens ausgewählter Faktoren, des Zergliederns und Neuordnens von auf Schule bezogenen Handlungsprozessen die Wissensformen für die von Elisabeth Hansot und David Tyack so bezeichneten „Administrative Progressives“ bereitstellte.²⁵

Ein ganz wesentlicher Unterschied zwischen Dewey und Thorndike liegt in der Bewertung der Rolle des Sozialen und der Interaktionen. Thorndike konzipierte Lernprozesse in erster Linie als individuelle, innere Geschehen von Stimulus und Respons und interessierte sich nicht für die Rolle von Interaktionen. Deweys Anmerkungen zur Sozialpsychologie sind daher auch als kritische Kommentare zu Thorndikes Ansatz zu lesen.

Eine oberflächliche Gemeinsamkeit besteht im Gebrauch des Begriffs der Gewohnheiten, der Habits – allerdings bei Thorndike in anderer Wendung als bei den „Progressives“. Für Thorndike war die Verstärkung erwünschten Verhaltens durch Belohnung von zentraler Bedeutung, ebenso wie die Einübung in Drills und die Messung in Tests. Die Grundlagen dazu hatte er bereits in *The Thorndike Arithmetics* (1917) dargelegt, einer Schrift, die er für den Gebrauch in Schulen anpasste. Dort betonte er die Verbindung von Übung mit Belohnung, die Messung der Lernfortschritte durch häufiges Testen, bevorzugt mittels standardisierter Tests, sodass verlässlichere Aussagen getroffen werden konnten.

In ‚*The Principles of Teaching based on Psychology*‘ ging es um die wissenschaftliche Grundlegung des Lehrens. Auch Thorndike spricht von der Kunst des Lehrens und definiert diese wie folgt:

“[...] the art of giving and withholding stimuli with the result of producing or preventing certain responses. In this definition the term stimulus is used widely for any event which influences a person, – for a word spoken to him, a look, a sentence which he reads, the air he breathes, etc., etc. The term response is used for any reaction made by him, – a new thought, a feeling of interest, a bodily act, any mental or bodily condition resulting from the stimulus. The aim of the teacher is to produce desirable and prevent undesirable changes in human beings by producing and preventing certain responses. The means at the disposal of the teacher are the stimuli which can be brought to bear upon the pupil, the teacher's words, gestures, and appearance, the condition and appliances of the school room, the books to be used and objects to be seen, and so on through a long list of the things and events which the teacher can control.”²⁶

²⁵ Tyack/Hansot 1982; vgl. Tomlinson 1997, S. 372.

²⁶ Thorndike 1906/2001, S. 7f.

Der Grundunterschied zwischen Deweys und Thorndikes Konzeption der Erziehungswissenschaft lässt sich vor dem Hintergrund des Dargelegten wie folgt auf den Punkt bringen: Dewey wies den Ansatz Thorndikes, die Erziehungswissenschaft erhalte dadurch ihren Wissenschaftsstatus, dass sie durch eine andere Disziplin, in diesem Falle die Psychologie, grundgelegt werde, strikt zurück.²⁷ Für ihn war der Erziehungsprozess zu komplex, als dass sich seine Analyse durch eine einzige Wissenschaft erschloss, und aus diesem Grund verwarf er auch den Gedanken, dass nur quantifizierbares Wissen relevant sei. „*Techne, praxis and theoria* had to be brought under scientific control”.²⁸ Thorndike hingegen war überzeugt davon, dass allein die szientifische Psychologie und wissenschaftliches Management den Erziehungsprozess angemessen anzuleiten und zu organisieren imstande seien. In anderen Worten: Dewey postulierte vor allem die Notwendigkeit von begrifflicher Präzision und Systematik, während Thorndike vor allem präzise Messungen als erziehungswissenschaftliche Grundlegung reklamierte.

Auch wenn die amerikanische Erziehungswissenschaft als pluridisziplinäres und segmentiertes Feld erscheint, so darf darüber nicht aus dem Blick geraten, dass Thorndikes Einfluss insofern als herausragend zu beschreiben ist, als seine Konzeption von Wissenschaftlichkeit die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in den folgenden Dekaden maßgeblich beeinflusste. Dies kann man beispielsweise an den – aller Vielfalt ungeachtet – insgesamt homogeneren Untersuchungsdesigns, als dies etwa für die deutsche Erziehungswissenschaft der Fall ist, erkennen, aber auch an der Tatsache, dass die jüngste Diskussion um evidenzbasierte Forschung in der Erziehungswissenschaft stark durch die Pädagogische Psychologie dominiert ist. Ein weiteres Indiz ist in der herausragende Rolle der thematischen Fixierung auf wissenschaftliches Management und Testing zu sehen.

Insgesamt steht Thorndike weniger quer als Dewey zu den vorherrschenden Dispositionen seiner Zeit: er benutzt physikalische und nicht organisistische Metaphern, seine Grundlegung der Erziehungswissenschaft ist kompatibel mit den modernen Vorstellungen von (instrumenteller) Rationalisierung und Szientifizierung. Handlungspraktisch ist seine an moderner Technik und modernem Management orientierte Konzeption erzieherischer Professionalität eher dazu angetan, das Passungsverhältnis von sozialen und individuellen Strukturen herzustellen. Da Thorndikes Erziehungswissenschaft psycholo-

²⁷ Vgl. Tomlinson, 1997, S. 377.

²⁸ Ebd., kursiv im Original.

gisch fundiert ist, spielen zwangsläufigerweise bildungstheoretische oder bildungsphilosophische Überlegungen keine Rolle.

2.2 Kontext und maßgebliche Positionen der Auseinandersetzung um die Entwicklung der Erziehungswissenschaft in der Expansionsphase – die 1960er Jahre

What happens to a dream deferred?

Does it dry up
like a raisin in the sun?
Or fester like a sore--
And then run?
Does it stink like rotten meat?
Or crust and sugar over--
like a syrupy sweet?

Maybe it just sags
like a heavy load.

Or does it explode?²⁹

Das Gedicht von Langston Hughes, einem berühmten afro-amerikanischen Schriftsteller der Harlem Renaissance, spricht eines der die sechziger Jahre in den USA dominierenden Themen an, das von hoher Relevanz und auch Brisanz für Erziehung und Erziehungswissenschaft gewesen ist: die amerikanische „race question“, die „Rassefrage“. Desegregationsmaßnahmen im Erziehungssystem, der Zusammenhang von Bildungsteilhabe, Hautfarbe und sozialer Herkunft, die Thematisierung von Ungleichheit in der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung, die zunehmende Radikalisierung von Teilen der sozialen Bewegung wie den Black Panthers und die sich abzeichnende Entladung der Spannung in den Ghettoaufständen der Mittsechziger, aber auch die sozialwissenschaftlichen Diskussionen um Kultur der Armut, kulturelle Deprivation und die entsprechenden kompensatorischen Maßnahmen sind in diesem Kontext zu bedenken.

Abgesehen von dieser Spezifik der amerikanischen historischen Situation nach der Jahrhundertmitte ist grundsätzlich das zu berücksichtigen, was die neo-institutionalistische soziologische (Bildungs)Forschung um John Meyer in großräumigen Vergleichsstudien klar herausgearbeitet hat: dass es in den sechziger und siebziger Jahren zu einer beachtlichen Bildungsexpansion kam

²⁹ Hughes 1951.

und dass es sich dabei um ein internationales Phänomen handelte.³⁰ Unter anderem war die Bildungsexpansion in den avancierten Gesellschaften dadurch gekennzeichnet, dass die Inklusionsraten in der Sekundarstufe sowie im tertiären Sektor erheblich zunahmen. Bildung und Erziehung wurden vor dem Hintergrund von Wissensökonomie- und Humankapitaltheorien mit hoher gesellschaftlicher Aufmerksamkeit bedacht und vor allem auf die Chancengleichheits- und Bildungszugangsdebatten bezogen. Dies nicht zuletzt auch deshalb, weil der Sputnik-Schock zwar in den westlichen Ländern zunächst eine Debatte um Elitebildung ausgelöst hatte, insgesamt der Kalte Krieg aber eher die Thematisierung von Gerechtigkeit und Chancengleichheit befeuerte.

In den USA übernahm der bereits 1958 gegründete National Defense Education Act die Aufgabe, finanzielle Ressourcen für alle Bildungsinstitutionen bereit zu stellen. Die kompensatorische Erziehung unter dem so genannten Head Start Programm zählt zu den bekanntesten Förderinitiativen. Wie auch in anderen Ländern kam in den USA die verstärkte gesellschaftliche und politische Aufmerksamkeit für Bildung der Erziehungswissenschaft zugute, die ebenfalls einen Expansionsschub erfuhr. Dieser war verbunden mit der eingangs angesprochenen erheblichen Kritik an den bestehenden Verhältnissen. Die gesellschaftlichen Spannungen in den USA, die Forderungen der Schwarzen Bürgerrechtsbewegung sowie die Erkenntnis, dass ein nicht geringer Teil der amerikanischen Bevölkerung in Armut lebte, warf die Frage nach dem Anteil der öffentlich organisierten Bildung an der Verhinderung von sozialer Mobilität auf. Ähnlich wie in den aktuellen internationalen Bildungsdiskussionen ging es also bereits damals um das Spannungsverhältnis von Elitebildung und Ausschöpfung aller Begabungsreserven durch erhöhte Bildungsbeteiligungsraten, Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit zur Steigerung der wirtschaftlichen Produktivität und gesellschaftlichen Innovationskraft. Die Konjunkturen von Bildungsökonomie und Soziologie ließen diese Wissenschaften zu wichtigen Bezugswissenschaften für die Erziehungswissenschaft werden. Die Naturwissenschaften und technischen Disziplinen gewannen an gesellschaftlicher und politischer Anerkennung, machten die frühen Wissensökonomietheorien doch darauf aufmerksam, dass der Wohlstand der fortgeschrittenen Gesellschaften zu einem erheblichen Teil auf ihrer dem Wissen geschuldeten Innovationskraft beruhte.

Die Erziehungswissenschaft war aufgefordert, zu diesen Gestaltungsaufgaben beizutragen, indem sie wissenschaftlich gesicherte und zuverlässige Erkenntnisse lieferte. Mit dieser Forderung ist die Auseinandersetzung mit

³⁰ Meyer 2005.

den Organisationsformen und den Produktionsformen wissenschaftlichen Wissens bereits vorweggenommen, die dann vor allem in den siebziger Jahren eine Konjunktur wissenschaftssoziologischer und wissenschaftshistorischer Forschung zur Folge haben sollte.

Im angesprochenen Kontext ist es nahe liegend, dass sich eine hochkarätig besetzte Tagung mit der Frage der disziplinären Verfasstheit der Erziehungswissenschaft auseinandersetzte und ihre Befunde in einem 1963 veröffentlichten Tagungsband zur breiteren Diskussion stellte.³¹

Zu den prominenten Vertretern der Erziehungswissenschaft, die in den frühen sechziger Jahren gemeinsam diskutierten, zählten James Coleman und Israel Scheffler, auch R. S. Peters aus England. Die institutionelle Verortung der Wissenschaftler zeigt eine große Vielfalt: Vertreten waren die ‚Allgemeine‘ Erziehungswissenschaft (John Walton und James Kuethe, beide Johns Hopkins University; Israel Scheffler, Harvard University; Edward Joseph Schoben Jr., Teachers College, Columbia University), die Foundations of Education (James E. McClellan, Temple University), die Verbindung von Geschichte bzw. Philosophie und Erziehungswissenschaft (Wilson Smith und Kingsley Price, beide Johns Hopkins University; R. S. Peters, University of London), schließlich die Verbindung von Psychologie bzw. Pädagogischer Psychologie und Erziehungswissenschaft (John B. Carroll, Harvard University; John Walton und J. M. Stephen, beide Johns Hopkins University). Auch Nachbarwissenschaften wie die Geschichtswissenschaft (Bernard Bailyn, Harvard University), die Philosophie (Frederick Siegler, University of Chicago), die Soziologie (Everett C. Hughes, Brandeis University; James S. Coleman, Johns Hopkins University) und die Psychologie (James Deese, Johns Hopkins University) beteiligten sich an der Diskussion.

Im ersten Teil des Bandes wird die Frage nach dem Verständnis von Disziplin behandelt. Hier werden wesentliche Kennzeichen, Perspektiven usw. sowie die Konzeption des Praxisbezugs verhandelt. Alle Beiträge, und hier zeigt sich der ungebrochene Fokus auf Prozesse der schulischen Bildung, legen den Schwerpunkt auf Schule. Der Erziehungswissenschaftler John Walton spricht zunächst ausdrücklich das Dilemma der Erziehungswissenschaft an, (bislang) zwischen einem trügerischen Professionalismus (meretricious professionalism) einerseits und der Abhängigkeit von anderen Disziplinen andererseits gefangen zu sein.³² Den Begriff Disziplin definiert er nicht als Kommunikationsgemeinschaft, sondern als Gegenstand, als „body of subject

³¹ Vgl. Walton/Kuethe 1963.

³² Walton 1963, S. 4.

matter made up of concepts, facts, and theories, so ordered that it can be deliberately and systematically taught“.³³ „Erziehung“ wird in Abgrenzung zu anderen Definitionen gefasst als „the whole enterprise of schooling qua schooling“.³⁴ Vor diesem Hintergrund wird die Frage formuliert: „Is there or can there be, a body of systematic knowledge about the phenomena of schooling that resembles other subjects in the curriculum of institutions of higher learning?“³⁵ Die Antwort lautet: noch nicht – aber eine solche Disziplin könne jederzeit entwickelt werden, denn die Voraussetzungen, der Gegenstand, die Forschungsmethoden und das Reflexionsinstrumentarium seien durchaus vorhanden, müssten aber systematisiert und strukturiert werden; ebenso seien rigorose Forschungsmethoden zu entwickeln, wolle man nicht riskieren, dass am Ende die Erziehungswissenschaft eine „fadenscheinige“ Disziplin bleibe.³⁶

In seinem Kommentar widerspricht R. S. Peters dieser Sichtweise aufs Schärfste. Zum einen weist er darauf hin, dass die Definition von Disziplinen über ihren Gegenstand völlig antiquiert sei, ein Baconscher Mythos³⁷, bestenfalls zur Entwicklung einer organisatorischen Struktur geeignet, für die theoretische Fassung avancierter Wissenschaften aber völlig unbrauchbar. Es könne keine Disziplin Erziehungswissenschaft geben, ist sein Fazit. Ähnlich wie eingangs bereits angesprochen, als kurz von vielfältigen Organisationsformen der Erziehungswissenschaft die Rede war, beschreibt auch Peters die Erziehungswissenschaft als Schnittfeld oder Treffpunkt unterschiedlicher Disziplinen. Methoden und Problemstellungen ließen sich aber durchaus zur Unterscheidung von Disziplinen anführen, und gerade hier zeige sich die Unmöglichkeit des Vorschlags von John Walton, das in anderen Disziplinen vorhandene Wissen zu sammeln und zu systematisieren. Psychologie und Philosophie, Soziologie und Geschichtswissenschaft unterschieden sich so grundsätzlich voneinander, dass nicht zu erkennen sei, wie sich diese unter dem Dach der Erziehungswissenschaft subsumieren ließen. Stattdessen empfiehlt Peters, die Erziehungswissenschaft möge deutlicher und distinkter auf andere Disziplinen rekurrieren, denn sonst bliebe sie ausschließlich der Profession verhaftet.³⁸

³³ Ebd., S. 5.

³⁴ Ebd.

³⁵ Ebd., S. 6.

³⁶ Ebd., S. 16.

³⁷ Peters 1963, S. 17.

³⁸ Ebd., S. 22.

Israel Scheffler wendet den Titel von John Walton ‚A Discipline of Education‘ in eine Frage: ‚Is Education a Discipline?‘ Insbesondere geht es ihm darum zu erkunden, ob dem „Unternehmen“ Erziehung ein eigenständiger autonomer Wissensbereich zugrunde liege. Folglich fasst er Disziplinen als durch autonome theoretische Wissensbestände gekennzeichnet auf. Daher orientiert er die weitere Diskussion vor allem an der Physik als prominentem Beispiel für eine theoretische wissenschaftliche Disziplin. Im weiteren Gang seiner Argumentation beschäftigt er sich zunächst mit der Praxis der Erziehung und geht von der Prämisse aus, dass es sicher Regeln geben müsse, um zwischen guten und schlechten Praktiken zu unterscheiden. Er gibt hierbei zu bedenken, dass dafür kein kohärentes eigenes Theoriegebäude gebraucht werde. Es sei also notwendig, zwischen einem Disziplinbegriff, der sich auf regelgeleitete geordnete Aktivitäten beziehe, und einem Disziplinbegriff, der sich mit Wissensbereichen befasse, zu unterscheiden.³⁹ Die anschließende Überlegung bezieht sich auf das Verhältnis zwischen Disziplin und Gegenstandsbereich und endet in dem Befund, dass es keine Eins-zu-eins-Korrelation zwischen Bereich und Disziplin gebe, wie sehr man dies für die Erziehung auch annehmen möchte. Überlegungen zu den Erziehungsphänomenen führen ihn zu der anschließenden Frage der Erziehungsbegriffe. Auch hier endet er skeptisch. Ebenso wenig wie über den Gegenstandsbereich könne eine Disziplin über ihre Terminologie definiert werden: Selbst wenn es möglich wäre, distinkte Begriffe für die Erziehung zu bestimmen, wäre dies noch nicht hinreichend, um eine erziehungswissenschaftliche Disziplin zu begründen und zu sichern.⁴⁰ Er endet mit Überlegungen zu Erziehungsprinzipien und kommentiert, dass man eher darauf setzen sollte, Forschungen anderer Disziplinen zu ermutigen und auf Schule zu beziehen, anstelle sich auf eine eigene Disziplin mit dem Namen Erziehungswissenschaft zu verlassen:

„Rather, we should encourage relevant investigations by psychologists, anthropologists, sociologists, economists, educationists, and still others, and we should strive to link them with the concern of schooling. If it turns out that, in the place of a unique discipline of education, we get a variety of systematized laws and principles applicable to the practice of education, I cannot see that we will have serious cause for complaint.“⁴¹

Die Replik von James McClellan würdigt zum einen den auf theoretische Wissensbestände und die Frage nach Gesetzmäßigkeiten bezogenen Disziplinbegriff von Scheffler und nimmt zum anderen zunächst eine Abgrenzung

³⁹ Scheffler 1963, S. 49.

⁴⁰ Ebd., S. 59.

⁴¹ Ebd., S. 61.

von anderen Disziplinbegriffen vor. Disziplinen, so McClellan, lassen sich auch als administrative Einheiten fassen und zeigen in diesem Sinne große Varianz, weil sie nicht einer inneren Systematik, sondern Opportunitätsgesichtspunkten und pragmatischen Entscheidungen folgen. Schließlich seien Disziplinen vor allem das, was in anderer Begrifflichkeit als Kommunikationsgemeinschaft bezeichnet werde – sie seien soziale Einheiten. In beiderlei Hinsicht – als administrative und als soziale Einheit – bestehe die Erziehungswissenschaft als Disziplin ohne Zweifel. Die wirklich relevante Frage beziehe sich also auf die theoretischen und methodischen Fundierungen. McClellan macht aber auf eine Reihe von Problemen in der Argumentation von Scheffler aufmerksam und kommt zu dem Schluss, dass die Gründung der Erziehungswissenschaft als Disziplin auf der Basis theoretischer Wissensbestände ein aussichtsloses Unterfangen sei.⁴²

Everett C. Hughes nimmt die Frage nach der Disziplinmäßigkeit der Erziehungswissenschaft nochmals auf und bindet sie ebenfalls, wie zuvor bereits James Kuethe, an die Erziehungspraxis. Sein Beitrag und der Kommentar von James S. Coleman verweisen eindeutig auf eine bestimmte Sicht des Problems: Wie bereits in anderen hier diskutierten Positionen angeklungen, wird immer wieder die Parallele zur Medizin gezogen und betont, dass die Erziehungswissenschaft vor allem auf die Erziehungspraxis rückbezogen werden solle. Diese Sichtweise entspricht letztlich der Denkfigur der Gründergeneration: Der ultimative Test für die wissenschaftliche Erkenntnis ist deren Beitrag zur praktischen Problemlösung. Am Ende gehe es darum, den Einfallsreichtum und Erfindergeist der Professionellen zu stärken, indem die unterschiedlichen Disziplinen dazu angeregt werden sollten, ihre Anstrengungen auf die Untersuchungen pädagogischer Fragen zu fokussieren.⁴³

James Deese in seinem Beitrag ‚The Nature and the Uses of the Study of Education‘ und Robert W. M. Travers in seinem Kommentar dazu bringen einen Aspekt in die Debatte ein, der bereits von John Dewey angesprochen worden war und noch immer ungeklärt ist. Angeregt durch den Diskussionsbeitrag von Deese merkt Travers an, dass ein zu unmittelbarer Kurzschluss mit Fragen aus der Praxis die Qualität wissenschaftlicher Forschung beeinträchtigt. Statt kurzatmig nach schnellen Lösungen zu suchen, solle man die Forschung ihren Gang gehen lassen und eher auf indirekte als auf direkt relevante Forschungsergebnisse setzen. Durch entsprechende Personalpolitik, die

⁴² McClellan 1963.

⁴³ Hughes 1963, S. 161.

nicht mehr primär auf die Rekrutierung von Praktikern ziele, könne dies begünstigt werden.⁴⁴

Obwohl viele der am Anfang dieses Abschnitts angesprochenen gesellschaftlichen Herausforderungen, zu denen sich zu verhalten die Erziehungswissenschaft aufgefordert war, zum Zeitpunkt der Konferenz noch nicht manifest waren, liegt es doch nahe, die Frage nach der Disziplinarität der Erziehungswissenschaft mit großen, die nationale Spezifik übergreifenden Veränderungen in Verbindung zu bringen. Wenn auch an keiner Stelle explizit genannt, stand insbesondere die Szientifizität der Erziehungswissenschaft zur Diskussion. Die Beiträge machen hinreichend deutlich, dass sich diese Frage nicht kommunikativ, sozial oder administrativ stellte – der Platz der Erziehungswissenschaft im universitären Gefüge war gesichert und alleine schon aus pragmatischen Gründen unumstritten –, sondern hinsichtlich der Applizierbarkeit strenger wissenschaftlicher Kriterien. An dieser Stelle wird regelmäßig auf die bereits in der Erstinstitutionalisierungsphase eingeführten Disziplinen Medizin, Physik und die Ingenieurwissenschaften rekurriert.

Obwohl die amerikanische Erziehungswissenschaft durch ihren bis heute vorherrschenden Schulbezug einheitlicher erscheint als etwa die deutsche, die sich mit der Aufnahme des Diplomstudiengangs und mit der Einführung eines Hauptfaches neue und andere Felder erschlossen hat, so waren doch theoretische und methodische Orientierungen so vielfältig geworden, dass sich die Frage nach dem bindenden Zusammenhang mit neuer Dringlichkeit stellte. Das Versprechen – und dies gilt nicht nur für die amerikanische Erziehungswissenschaft – die Bildungsprobleme dauerhaft zu lösen, ja die Mechanismen der Erziehungs- und Bildungsprozesse wissenschaftlich aufzuhellen, konnte weitgehend nicht eingelöst werden.

2.3 Die amerikanische Erziehungswissenschaften-Bewegung und die evidenzbasierte Forschung als neues Paradigma

„Arguably, not since the early days of NIE [National Institute of Education, K. S. Amos] has the primary agency in the federal government charged with this education research had the basic tools to develop a scientific culture and achieve to its mission.“⁴⁵

Szientifizität ist ein wichtiges Stichwort, um die Veränderungen nachvollziehen zu können, die Mitte der 1990er Jahre in den USA einsetzten. Mit Szientifizität verbunden ist die Forderung nach evidenzbasierter Ausrichtung der

⁴⁴ Deese 1963; Travers 1963.

⁴⁵ National Research Council 2002, S. 157.

erziehungswissenschaftlichen Forschung nach dem Modell der Psychologie und Medizin. Privilegiert werden vor allem randomisierte, kontrollierte Experimente sowie statistische Messungen. In der Literatur ist daher auch die Rede von der Education Sciences-Bewegung, die als Konfluenz von wissenschaftlichen und politischen Entwicklungen gefasst wird. Wesentliches Kennzeichen ist die Erwartung, die Erziehungswissenschaft möge sich stärker auf ihre Anwendungsorientierung konzentrieren, sich dabei aber stärker rigorosen wissenschaftlichen Standards fügen, um Praxis und Politik mit reliablen und robusten Erkenntnissen zu versorgen und anzuleiten. Die Verzahnung von Wissenschaft und Politik wird auch daran augenfällig, dass das Konferenzthema der American Educational Research Association im Jahre 2003 mit „Accountability for Educational Quality: Shared Responsibility“ betitelt war. Teilnehmende waren aufgefordert, Beiträge einzureichen, die sich mit denjenigen Trends in Forschung und Entwicklung beschäftigen, die dazu geeignet sind, aktuelle Rechenschaftssysteme und aktuelle Reformen auf allen Ebenen des Bildungssystems zu befördern.⁴⁶

Bevor diese Entwicklung ausführlicher dargestellt wird, zunächst einige Bemerkungen zum Kontext. Von maßgeblichem Einfluss, aber bislang noch nicht hinreichend beachtet scheint mir bei dieser Entwicklung die transnationalen Ebene zu sein. Anders formuliert: Die angesprochene (Re)Orientierung der amerikanischen Erziehungswissenschaft lässt sich gleichzeitig als Teil eines globalen Trends beschreiben, dessen Kennzeichen in der Fachliteratur unter den Stichworten *scientization*, *rationalization* (*marketization*) und *democratization*⁴⁷ diskutiert werden. Verwissenschaftlichung bzw. Szientifizierung lässt sich angesichts immer komplexerer Interdependenzen und einer immer größeren gesellschaftlichen Abhängigkeit von wissenschaftlichem Fortschritt und wissenschaftlich induzierter Innovation als Versuch verstehen, die Unsicherheiten und Ungewissheiten der modernen sozialen Umwelten zu disziplinieren und zu rationalisieren, um auf diese Weise wichtige soziale Bereiche wie die Erziehung besser organisieren und regulieren zu können.⁴⁸ Rationalisierung und Szientifizierung hängen insofern eng zusammen, als Rationalisierung eng an wissenschaftlich produziertes Wissen gebunden ist. Wertfrei und expertisenbasiert dient Rationalisierung der Kontrolle und Vorhersage sozialer Gegebenheiten und Trends. Die international beobachtbare Einführung von New Public Management-Strategien in Erziehung und

⁴⁶ Vgl. Atkinson 2004, S. 111.

⁴⁷ Drori/Meyer 2006; Drori et al. 2003.

⁴⁸ Drori/Meyer 2006, S. 31.

Bildung lassen sich als Beispiel für die angesprochenen Rationalisierungsprozesse anführen. Dies wiederum leitet über zu Marktförmigkeit und Privatisierung als weiteren Trends. Demokratisierung schließlich beinhaltet die ebenfalls international beobachtbare, an die Bildungs- und Erziehungsinstitutionen adressierte Forderung nach Inklusion, Chancengleichheit und Gerechtigkeit auf meritokratischer Basis. Insofern bietet die im Vergleich zur kontinentaleuropäischen stärker avancierte amerikanische Entwicklung in Richtung Evidenzbasiertheit bzw. Science Based Research in Education auch ein Beispiel dafür, wie der wissenschaftliche und wissenschaftspolitische Paradigmenwechsel mit Steuerungsfragen zusammenhängt. Steuerung im Erziehungssystem und des Erziehungssystems wird wiederum verstärkt auch auf die transnationale Ebene verlagert. Verdichtete Regelungsstrukturen lassen sich als Indizien dafür lesen, dass die tradierten Formen der Legitimität und des Vertrauens obsolet werden.

„Hence, behind exploding governance activities there is evidence of a distrust spiral. This distrust spiral reveals profound ambivalence in our societies on the role of expertise, science and measurement. New modes of governance are largely expert-based; they are often legitimized by references to science and expressed in terms of measurements.“⁴⁹

Die Etablierung von Output- bzw. Outcome-Steuerung und audit-Systemen ist aber an die Erzeugung gesicherter und belastbarer wissenschaftlicher Erkenntnis gebunden, womit die Bedeutung der Evidenzbasiertheit nochmals unterstrichen wird. Der Zusammenhang mit der Ebene transnationaler Steuerung soll mit einem einzigen Hinweis illustriert werden: Im Jahre 2007 widmete die OECD dem Thema Evidenz in der Erziehung eine eigene Publikation; die Thematik findet sich ebenso in Publikationen und Schriften anderer internationaler Organisationen wie der EU und der UNESCO, deren bildungsgestalterische Rolle in Wechselwirkung mit nationalen Akteuren inzwischen zunehmend diskutiert wird. Je enger die Erziehungswissenschaft im jeweiligen Kontext mit der Praxis verzahnt ist, um so unmittelbarer sind die Wirkungen des transnationalen Einflusses.

Im Unterschied zu den sechziger Jahren gehen die aktuelle Diskussion und die mit ihr verbundenen Veränderungen noch weniger aus der Mitte der akademischen Erziehungswissenschaft selbst hervor. Vielmehr sind sie das Resultat politischer Weichenstellungen, die sich in einer Reihe von Maßnahmen und Gesetzen niederschlagen. Um es nochmals kurz in Erinnerung zu bringen: Hatte sich in der Erstinstitutionalisierungsphase das psychologische

⁴⁹ Djelic/Sahlin-Andersson 2006, S. 13.

Modell durchsetzen können, so hatte sich in den sechziger Jahren die innerwissenschaftliche Diskussion auf die Frage nach der Disziplinmäßigkeit verlagert. Dahinter, wenn auch in den Beiträgen nicht in der wünschenswerten Schärfe gefasst, stand das Spannungsverhältnis von Disziplin und Profession sowie ein schwer zu systematisierender Forschungs- und Reflexionsbestand, weil neben der Erziehungswissenschaft noch viele andere Disziplinen beteiligt waren – eine Beobachtung, die bereits von Dewey artikuliert wurde. Wiederum eine Generation später, in den neunziger Jahren vor dem Hintergrund von Berichten wie ‚A Nation at Risk‘ (1983), dem amerikanischen Äquivalent zum deutschen PISA-Schock, wird wiederum stärkere Verbindlichkeit der erziehungswissenschaftlichen Forschung gefordert, da nur so die Anforderungen von verschärftem internationalen Wettbewerb, d. h. umfassender Humankapitalentwicklung zu meistern seien. Ökonomische und psychologische Theorien orientieren diese Entwicklung.

Die Durchsetzung und große Orientierungswirksamkeit des Paradigmas der Evidenzbasiertheit ist der Konfluenz einer Reihe von institutionellen und individuellen Akteuren zu verdanken. Für eine Analyse ist also sowohl das kommunikative als auch das organisatorische Gefüge in Betracht zu ziehen. Unter anderem sind zu nennen: die National Research Association (NEA), die Association of Educational Research, die auf eine inzwischen fast hundertjährige Geschichte zurückblicken kann, das Institute of Education Statistics, das Office of Educational Research and Improvement, später das Institute of Education Science, aber auch Clearinghouses, die Campbell Collaboration, in der Wissenschaftler mit dem Ziel der Dissemination von evidenzbasierter Forschung arbeiteten u. a. Als individuelle Akteure lassen sich beispielsweise Richard Shavelson, Lisa Towne, Eric Hanushek, Carol Weiss, Paul Holland und Grover J. Whitehurst, der Leiter des Institute of Education, nennen. Diese Beispiele sind keinesfalls erschöpfend.⁵⁰ Prägend für die neue Ausrichtung sind nicht zuletzt auch nationale Gesetze wie das No Child Left Behind-Gesetz aus dem Jahre 2001, in welchem ebenfalls randomisierte kontrollierte Experimente privilegiert werden.

Der National Research Council legt seinen Überlegungen folgendes Wissenschaftsverständnis zugrunde:

„At its core, scientific inquiry is the same in all fields. Scientific research, whether in education, physics, anthropology, molecular biology, or economics, is a continual process of rigorous reasoning supported by dynamic interplay among methods, theories and findings. It

⁵⁰ Eine präzise Darstellung der wechselseitigen Einflüsse und Beziehungen sowie des Akteursgefüges findet sich bei Vinovskis 2009 und Walters 2009.

builds understanding in the form of models or theories, that can be tested. Advances in scientific knowledge are achieved by the self-regulating norms of the scientific community over time, not, as sometimes believed, by the mechanistic application of a particular scientific method to a static set of questions.”⁵¹

Obwohl der National Research Council in seinen Publikationen unterstreicht, dass durchaus nicht nur quantifizierende Verfahren als im eigentlichen Sinne wissenschaftliche Methoden anerkannt seien, sondern ebenso auch qualitative erwähnt und oft auch explizit von mixed methods spricht, ist alleine der Bezug auf Psychologie und Medizin sowie die Rede von randomisierten kontrollierten Experimenten als „gold standard“ der Forschung deutliches Indiz dafür, dass Methodenpluralismus deutlich nicht favorisiert wird. Die Educational Sciences Bewegung ist nicht umkommentiert. Walters, Lareau und Ranis rekonstruieren und situieren das der gegenwärtigen Wissenschaftsorientierung zugrunde liegende Verständnis u. a. in der im Anschluss an die Implementierung der Reformprogramme aufkommende Evaluationsforschung. Auch in dem von ihnen herausgegebenen Band geht es um die politische Induzierung der aktuellen Neuorientierung der Erziehungswissenschaft.⁵² Dass die Frage der Wissenschaftlichkeit und der Generierung von Evidenz in der Forschung erneut zum Thema geworden sei, hänge damit zusammen, dass in den sechziger und siebziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts mit der erziehungswissenschaftlichen Diversifizierung und Pluralisierung ein Paradigmenstreit verbunden war, der jede einzelne Position und Ausrichtung schwächte. Insofern verlor die Psychologie ihre Bindekraft und fand sich als eine unter vielen möglichen theoretischen und methodischen Orientierungen wieder.⁵³ Angesichts der forschersichen Vielfalt spielte die Frage der wissenschaftlichen Evidenz in den Schools of Education der damaligen Zeit keine herausragende Rolle, vielmehr verlagerten sie sich auf die Evaluationsforschung. Dies wiederum hänge damit zusammen, dass die Expansion der Erziehungswissenschaft und die Erhöhung des wissenschaftlichen Outputs in den 1960ern und 1970ern mit großzügiger öffentlicher Förderung der Entwicklung von Bildungsprogrammen und Bildungsmaßnahmen verbunden waren. Zur Illustration dieses Arguments ließe sich die bereits im vorigen Abschnitt erwähnte kompensatorische Erziehung mit den beiden Großprogrammen Head Start und Follow Through anführen. Diese bieten sich um so mehr für eine Betrachtung im Kontext mit Evaluation an, als sich unter den Be-

⁵¹ National Research Council 2002, S. 2; vgl. auch ders. 2005.

⁵² Walters/Lareau/Ranis 2009.

⁵³ Walters 2009, S. 24 f.

zeichnungen Head Start und Follow Through eine Vielzahl von Einzelmaßnahmen fand, die außer dem Bezug auf vorschulische oder schulische kompensatorische Maßnahmen kaum Gemeinsamkeiten aufwiesen. Damit ergab sich umso mehr die Notwendigkeit die Wirksamkeit und Effizienz der öffentlich geförderten Interventionsinstrumente zu untersuchen – die Geburtsstunde der Evaluationsforschung, verortet in den Professional Schools of Education, in Regierungseinrichtungen und Forschungsinstituten. Deren bevorzugtes methodisches Repertoire speiste sich aus den in der Psychologie bekannten randomisierten Experimenten, die somit in den erziehungswissenschaftlichen Kontext eingeführt wurden.

Die viel zitierte Bezugnahme auf die Medizin ist also nicht die einzige Quelle der evidenzbasierten Ausrichtung. Damit soll die Bedeutung dieses Einflusses nicht in Abrede gestellt werden, zumal auf die medizinische Diskussion in fast allen Publikationen verwiesen wird. Illustriert der Verweis auf die Evaluationsforschung in erster Linie die Bedeutung von Evidenzbasiertheit für die politischen Entscheidungsprozesse, so illustriert der Verweis auf die Medizindebatte die Bedeutung von Evidenzbasiertheit für die professionelle Praxis. Ruft man sich in Erinnerung, wie eng die amerikanische Erziehungswissenschaft mit Schule und Profession verbunden ist, so ist an der Relevanz dieser Diskussion nicht zu zweifeln. Im Kern ging es, ausgehend von einer kanadischen Initiative, darum, die jungen Mediziner anzuregen, bei ihren Entscheidungen nicht nur erfahrene Kollegen zu konsultieren, sondern sich mit der Forschungsliteratur zu ihrem jeweiligen Fachgebiet zu beschäftigen sowie die Befunde aktueller Untersuchungen in ihren Entscheidungsprozess miteinzubeziehen. Die dritte Entwicklung, so Pamela Barnhouse Walters, war eine direkte und unmittelbar politische und bezog sich auf die Unzufriedenheit der politischen Gestaltungskräfte mit den vorliegenden Bildungsforschungsergebnissen, die als zu vage und unpräzise galten, um die Erziehungspraxis und die Bildungspolitik fundiert anleiten zu können. Diese Kritik wurde verstärkt in den 1990er Jahren artikuliert, wobei der erwähnte Bericht ‚A Nation at Risk‘ eine nicht unwesentliche Rolle spielte. Damit wird deutlich, dass am Ende die gegenwärtige Neuorientierung in der Educational Sciences-Bewegung zwar als primär politisch gewollte zu verstehen ist, dass dieser aber die perennierende Krise im Selbstverständnis der Erziehungswissenschaft und der Streit über angemessene Methoden zugrunde liegt. Dabei zeigt sich, dass die Gründung der Schools of Education viel zum Erfolg der Erziehungswissenschaft beigetragen hat, gleichzeitig aber auch deren Problem mit der wissenschaftlichen Anerkennung verstärkte.

Die diese Orientierung kritisch kommentierenden Stimmen aus der Erziehungswissenschaft ließen sich unter der eingangs zitierten Aussage von Ellen Condliffe Lageman subsumieren: auch sie sehen in der aktuellen Entwicklung den Beweis dafür, dass Thorndike bzw. die in seinem Wissenschaftsverständnis stehende Tradition gewonnen und John Dewey verloren hat. Wie in zwei Ausgaben im Februar und April 2004 der methodisch orientierten Zeitschrift *Qualitative Inquiry* nachzulesen ist, bezieht sich die Kritik zum einen auf die enge Verschränkung von erziehungswissenschaftlicher Forschung und Politik, auf die einseitige Forschungsförderung, auf den insgesamt „hegemonial“ werdenden neuen Diskurs um „Wissenschaftlichkeit“. Die Beiträge äußern sich durchgängig kritisch zum Einheitswissenschaftsverständnis des National Research Councils. Sie weisen daraufhin, dass die Frage nach der Wissenschaftlichkeit keine unwichtige sei; dass aber die Vorstellung, es gebe so etwas wie einen allen Wissenschaften zugrunde liegenden gemeinsamen Kern, nicht mehr auf dem Stand der aktuellen Wissenschaftsdebatte sei.⁵⁴ Insbesondere wird die Analogie zwischen Medizin und Erziehungswissenschaft kritisch beleuchtet. Selbst der vielbeschworene medizinische Fortschritt sei viel weniger auf die als unabdingbar geltenden experimentellen Forschungen zurück zu führen als vielmehr auf hygienischen und nicht zuletzt auch ökonomischen Fortschritt, der gesündere Lebensweisen erlaubt habe. Das am häufigsten geäußerte Argument bezieht sich auf die Vielzahl und Komplexität der an Bildungs- und Erziehungsprozessen beteiligten Variablen. Wenn randomisierte kontrollierte Experimente schon in der medizinischen Forschung schwierig seien, wie Fallstudien zeigten, so sei deren Anwendbarkeit in erziehungswissenschaftlichen Kontexten noch weniger möglich und in der Aussage zweifelhaft. Keinesfalls könne so die gesamte Forschung umorientiert werden in der Erwartung damit zu robusten und reliablen Aussagen zu kommen. Das eigentlich Bedenkliche sei weniger, dass über die Anwendung von Experimenten in Erziehungskontexten nachgedacht werde, sondern dass ein umfassender Umbau der gesamten Erziehungswissenschaft auf dieser Grundlage in Verbindung mit dem genannten einheitlichen Wissenschaftsverständnis, das nicht zwischen Natur- und Sozialwissenschaften unterscheide, erfolgen solle.

⁵⁴ Popkewitz 2004.

3 Fazit

Die Diskussion um Evidenzbasiertheit in der erziehungswissenschaftlichen Forschung dauert an: Sind damit nur Experimente und großräumige Vergleichsstudien gemeint? Zählen qualitative Untersuchungen ebenfalls dazu? Wie können die Forschungsergebnisse bewertet und aufbereitet werden, um der Praxis und der Politik zur Verfügung gestellt werden zu können usw.? Handlungsfeldspezifisch – nicht nur für die Schule, auch für die Soziale Arbeit und die Erwachsenenbildung – wurden Clearingstellen gegründet, die mit der Aufbereitung von in großen Datenbanken gesammelten Untersuchungen befasst sind. Die Spannung zwischen Disziplin und Profession ist damit nicht aufgehoben und auch nicht die des Verhältnisses zwischen Grundlagenforschung und angewandter Forschung. Da sich insgesamt die Bewertung der wissenschaftlichen Wissensbestände nicht mehr primär an der Unterscheidung und Hierarchisierung von grundlegender und angewandter Forschung ausrichtet,⁵⁵ muss dies wissenschaftspolitisch nicht notwendigerweise als problematische Strategie verstanden werden. Bedenkenswert sind die hohen politischen Erwartungen, deren Enttäuschung gegebenenfalls der Erziehungswissenschaft angelastet werden. Deshalb sei am Ende nochmals John Dewey in Erinnerung gerufen, der den Praxisbezug der Erziehungswissenschaft nicht bestritten hatte, aus diesem aber nicht kurzatmige Forschung, sondern die Notwendigkeit zur wissenschaftlichen Distanz und zur Klärung und Systematisierung ihrer Wissensbestände ableitete. Die gegenwärtige Konjunktur der psychologisch orientierten Forschung und die Definition von Wissenschaft als an Quantifizierung gebundene, unterstreicht einmal mehr, dass – metaphorisch gesprochen – Thorndike gewonnen und Dewey verloren hat.

Die Kritik greift m.E. aber zu kurz, wenn sie in der gegenwärtigen Konjunktur von Quantifizierbarkeit und Messbarkeit lediglich die Wiederholung eines eigentlich der Hochmoderne entstammenden und daher für die Spätmoderne unpassenden Wissenschafts- und Forschungsparadigmas sieht. Vielmehr lässt sich die amerikanische Entwicklung auch als Bemühen auffassen, angesichts unklarer Planungsparameter und Verunsicherungen zu biasfreien gesicherten Aussagen über Wirkungszusammenhänge zu kommen. Die Aufgabe für die Disziplin könnte darin liegen, und hier lässt sich unter veränderten Vorzeichen und anderem Fokus an die referierte Auseinandersetzung der sechziger Jahre anknüpfen, ihre Wissensbestände zu reflektieren und Bildungstheorie und Bildungsforschung in einen agonalen Dialog zu bringen,

⁵⁵ Dies ist zumindest die These von Weingart/Carrier/Krohn 2007.

um so fruchtbare Irritationen zu erzeugen, die gleichzeitig gegen zu hohe Erwartungen hinsichtlich der unmittelbaren praktischen Verwertbarkeit immunisieren, denn insofern hat auch Thorndike verloren.

Literatur

- Adams, Henry (1918/1973). *The education of Henry Adams*. Ed. By Ernest Samuels. Boston.
- Addams, Jane (1913): *Zwanzig Jahre sozialer Frauenarbeit in Chicago*. München.
- Atkinson, Elizabeth (2004): *Thinking Outside the Box. An Exercise in Heresy. Guarding the Castle and Opening the Gates*. In: *Qualitative Inquiry*. Online version: <http://qix.sagepub.com>.
- Bailyn, Bernard (1960): *Education in the Forming of American Society*. Chapel Hill.
- Cremin, Lawrence A. (1989). *The Education of the Educating Professions*. In: Goodchild, Lester F./Wechsler, Harold S. (Eds.): *Association for the Study of Higher Education (ASHE) Reader on the History of Higher Education*. Needham Heights, MA, pp. 327-348.
- Deese, James (1963): *The Nature and the Uses of the Study of Education*. In: Walton/Kuethe, pp. 163-183.
- Dewey, John (1929): *The Sources of a Science of Education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series. New York.
- Djelic, Marie L./Sahlin-Andersson, Kerstin. (2006): *Introduction: A World of Governance: The Rise of Transnational Regulation*. In: Djelic, Marie L./Sahlin-Andersson, Kerstin (Eds.): *Transnational Governance: Institutional Dynamics of Regulation*. Cambridge, S. 1-28
- Drewek, Peter (2008): *Entwicklungsformen der Schulforschung in Deutschland und in den Vereinigten Staaten vom Beginn des 20. Jahrhunderts bis in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg*. In: Helsper, Werner/Böhme, Jeanette (Hrsg.): *Handbuch Schulforschung*. Wiesbaden, S. 35-67
- Drori, Gili S./Meyer, John W. (2006): *Scientization: Making a World Safe for Organizing*. In: Djelic, Marie.L./Sahlin-Andersson, Kerstin (Eds.): *Transnational Governance: Institutional Dynamics of Regulation*. Cambridge, pp. 31-52.
- Drori, Gili S./Meyer, John W./Ramirez, Francisco O./Schofer, Evan (2003): *Science in the Modern World Polity*. Stanford.
- Henseler, Joachim (2000): *Wie das Soziale in die Pädagogik kam. Zur Theoriegeschichte universitärer Sozialpädagogik am Beispiel Paul Natorps und Herman Nohls*. Weinheim.
- Horn, Klaus-Peter (2003). *Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion*. Bad Heilbrunn/Obb.
- Hughes, Langston (1951): *Montage of a Dream Deferred*. New York.
- Keiner, Edwin (1999): *Erziehungswissenschaft 1947-1990. Eine empirische und vergleichende Untersuchung zur kommunikativen Praxis einer Disziplin*. Weinheim.
- Lageman, Ellen Condliffe (1999): *The plural worlds of educational research*. In: *History of Education Quarterly* 209, No. 2, pp. 184-214.
- Lagemann, Ellen Condliffe (2000): *An Elusive Science. The Troubling History of Education Research*. Chicago, London.
- Luhmann, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.
- McClellan, James (1963): *Comments on Israel Scheffler: Is Education a Discipline?* In: Walton/Kuethe, pp. 61-71.

- Meyer, John W. (2005): *Weltkultur: Wie die westlichen Prinzipien die Welt durchdringen*. Frankfurt a.M.
- National Research Council (2002): *Scientific Research in Education*. Washington, D.C.
- Ders. (2005): *Advancing Scientific Research in Education*. Washington, D.C.
- Natorp, Paul (1920): *Sozialpädagogik: Theorie der Willenerziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*. 4., durchges. Aufl. Stuttgart.
- Peters, R. S. (1963) Comments on John Walton: A Discipline of Education. In: Walton/Kueth, pp. 17-22.
- Popkewitz, Thomas S. (2004): Is the National Research Council Committee's Report on Scientific Research in Education Scientific. On Trusting the Manifesto. Guarding the Castle and Opening the Gates. In: *Qualitative Inquiry*. Online version: <http://qix.sagepub.com>.
- Scheffler, Israel (1963): Is Education a Discipline? In: Walton/Kueth, pp. 47-60
- Spencer, Herbert (1861): What Knowledge is of Most Worth? In: *Education, Intellectual, Moral and Physical*. New York, S. 21-26.
- Thorndike, Edward Lee (1906/2001): *The Principles of Teaching based on Psychology*. London.
- Thorndike, Edward Lee (1913/14) *Educational Psychology*. Three volumes. New York.
- Thorndike, Edward Lee (1917): *The Thorndike Arithmetics*. New York.
- Thorndike, Edward Lee (1928): *Adult Learning: Studies in Adult Education*. New York.
- Thorndike, Edward Lee (1931): *Human Learning*. New York.
- Thorndike, Edward Lee (1949). *Psychology and the Science of Education*. New York.
- Tomlinson, Stephen (1997): Edward Lee Thorndike and John Dewey on the Science of Education. In: *Oxford Review of Education* 23, S. 365-83.
- Travers, Robert M. W. (1963): Comments on James Deese: The Nature and the Uses of the Study of Education. In: Walton/Kueth, pp. 184-187.
- Tyack, David/Hansot, Elizabeth (1982): *Managers of Virtue*. New York.
- Vinovskis, Maris (2009): A History of Efforts to Improve the Quality of Federal Education Research: From Gardner's Task Force to the Institute of Education Sciences. In: Walters/Lareau/Ranis, S. 51-79.
- Walters, Pamela Barnhouse (2009): The Politics of Science: Battles for Scientific Authority in the Field of Education Research. In: Walters/Lareau/Ranis, S. 17-50.
- Walters, Pamela, Barnhouse/Lareau, Annette/Ranis, Sheri H. (eds.) (2009): *Education Research on Trial. Policy Reform and the Call for Scientific Rigor*. New York etc.
- Walton, John (1963): A Discipline of Education. In: Walton/Kueth, pp. 3-16.
- Walton, John/Kueth, James L. (Eds.) (1963): *The Discipline of Education*. Madison.
- Weingart, Peter/Carrier, Martin/Krohn, Wolfgang (2007): *Nachrichten aus der Wissensgesellschaft. Analysen zur Veränderung der Wissenschaft*. Göttingen.

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Karin Amos, Eberhard Karls Universität Tübingen, Institut für Erziehungswissenschaft, Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen
e-mail: karin.amos@uni-tuebingen.de

Zur Sozialisation der Jugend im frühmittelalterlichen Adel

1 Einleitung

Klaus Arnold versteht unter Sozialisation sehr allgemein „Hinführung auf das Leben in einer Gemeinschaft“¹. Im Folgenden werde ich diese Definition zur Grundlage meiner Betrachtungen der frühmittelalterlichen Adelsjugend machen. Was verstanden die Erwachsenen unter Jugend? Wie grenzten sie diese von sich selbst, dem sozialisierten, ‚fertigen‘ Menschen ab? Wie wurde der Jugendliche in die Gesellschaft der Adligen integriert? Was musste der junge Mensch lernen, um sich erfolgreich in die Erwachsenenwelt einzufinden? Welche Rolle spielte die Familie?

Zuvor erscheint jedoch ein Wort zu den Quellen angebracht, auf die sich die folgenden Ausführungen stützen. Sie entstammen fast ausschließlich dem frühen Mittelalter, mithin einem Zeitraum von rund 500 Jahren. Selbstredend soll nicht behauptet werden, dieses halbe Jahrtausend sei statisch gewesen, es habe in der Zeit von den Merowingern bis zu den Saliern keine Entwicklung gegeben. Die zitierten Quellen beziehen sich jedoch alle auf *eine* soziale Schicht, den Kriegeradel, in der es zwar auch eine historische Entwicklung gab im Sinne einer langsamen Differenzierung sowohl die Hierarchie als auch – damit einhergehend – den Kanon der Normen und Werte betreffend, jedoch blieben die strukturellen Kernbereiche hier relativ stabil, verlief die Sozialisation im späten merowingischen Kriegeradel sehr ähnlich der im karolingischen. So scheint es erlaubt, Quellen aus der Merowingerzeit wie solche aus der Karolinger- und Ottonenzeit heranzuziehen. Gleiches gilt für die große räumliche Ausdehnung des benutzten Quellenmaterials. Anders als bei Untersuchungen z.B. zu Fragen der Grundherrschaft spielen die naturräumlichen Bedingungen in unserem Falle nur eine untergeordnete Rolle. Da auch die rechtlichen Strukturen für unseren Untersuchungsgegenstand im Frankenreich relativ homogen waren und dies – bei aller Vorsicht – auch noch für das

¹ Arnold 1987, S. 259.

10. Jahrhundert behauptet werden darf, ist es zulässig, Quellen aus dem westfränkischen oder oberitalienischen Raum mit solchen aus dem ostfränkischen zusammen zu betrachten. Je spezifischer die Fragestellung, desto stärker müsste man natürlich sowohl zeitlich wie auch räumlich differenzieren. Da die Fragestellung dieses Beitrags sehr allgemein gehalten ist, erscheint eine solche Differenzierung hier nicht nötig.

2 Pueritia und adolescentia

Bei der Quellenlektüre fällt zunächst auf, dass die fast ausnahmslos geistlichen Autoren angesichts der Jugend eine erhebliche Irritation an den Tag legen. So hatte man auf dem Konzil von Toledo 633 mit nicht geringem Entsetzen festgestellt, dass „nichts unsicherer sei als das Leben der Jugend“². In keinem anderen Abschnitt seines Lebens war der Mensch – zu ergänzen wäre ‚moralisch‘ – gefährdeter, „unsicherer“ als in seiner Jugend, so schien es den Konzilsteilnehmern. Solch skeptische Haltung finden wir immer wieder in den Texten nicht nur des frühen Mittelalters. Wer ist hier angesprochen, wer erscheint den asketischen Männern derart bedroht – und damit zugleich für die Anderen eine Bedrohung? Hrabanus Maurus definiert die ‚adoleſcentia‘ als das „dritte Lebensalter [...], herangereift zur Zeugungsfähigkeit, das sich bis zum 28. Jahr erstreckt“³. Als ‚drittes Lebensalter‘ folgt die Jugend auf die ‚pueritia‘, deren Ende allgemein mit der Mündigkeit gleichgesetzt, jedoch regional unterschiedlich terminiert wird. Während das Edictum Rothari von 643 den Sohn mit 12 Jahren für volljährig erklärt⁴, versucht im 9. Jahrhundert Hildemar in seinem Kommentar zur Benediktsregel stärker zu differenzieren. Seiner Ansicht nach darf man erst bei 15jährigen die Aufsicht lockerer gestalten, wobei er jedoch die starre Schematisierung, wie sie noch in Smaragds Kommentar zutage tritt, durchbricht, indem er nicht das Alter des jungen Menschen als allein entscheidend betrachtet, sondern dessen Verhalten als Ausdruck altersgemäßer Entwicklung berücksichtigt wissen möchte.⁵ Diese flexible Perspektive erklärt sich zum einen aus Hildemars Biographie, ist er doch ein weit gereister, mit den menschlichen Schwächen wohlvertrauter Mönch, der erst spät in Civate als Schulmeister sesshaft wird, dort dann als Quintessenz eines abwechslungsreichen Lebens seine Gedanken über junge

² Conc. Tolet. IV, c. 24 a. 633; Mansi 10, S. 626.

³ Hrabanus Maurus, *De aetatibus hominis*, lib. VII c. 1, Migne, PL 111, col. 179.

⁴ Beyerle 1947a, *Edictum Rothari* c. 155.

⁵ Vgl. de Jong 1983, S. 108.

Menschen im Regelkommentar zu Pergament bringt.⁶ Andererseits hält Hil-
demar, der ja 200 Jahre nach dem Edikt schreibt, wohl auch aufgrund seiner
Erfahrung mit der Jugend, vor allem am Hofe des Königs, eine differenzierte-
re Einordnung für angebracht.

Interessant sind die rechtlichen Definitionen der Mündigkeit insofern, als
sie Anhaltspunkte dafür liefern, welche Fähigkeiten man Jugendlichen zu-
schreibt, die von Kindern offenbar noch nicht erwartet werden können. So
schränken die Beneventaner Gesetze die Mündigkeit für Waisen ein, insofern
diese zwar bereits mit 12 Jahren heiratsfähig sind, jedoch erst mit 18 Jahren
rechtskräftige Entscheidungen über Gütervergabe, sei es als Schenkung, Ver-
kauf oder Tausch, treffen dürfen.⁷ Das burgundische Recht erklärt Schenkun-
gen und Verkäufe Minderjähriger (unter 15 Jahren) für ungültig, da sie diese
„umgarnt von ihrer Kindheit“ getätigt hätten.⁸ Nach Erreichen der Volljährig-
keit hat der jugendliche Burgunder 13 Jahre Zeit, die von ihm als Knabe ab-
geschlossenen Geschäfte anzufechten. Diese Schutzmaßnahme für Kinder
und Jugendliche scheint allgemein Usus gewesen zu sein. So schenkten in St.
Gallen in der ersten Hälfte des 9. Jahrhunderts vier namentlich genannte Brü-
der Güter an das Kloster mit einer wichtigen Einschränkung. Da der jüngste,
Kerloh, noch unmündig war, mithin nicht geschäftsfähig, wurde ihm das
Recht eingeräumt, die tradierten Güter ohne Minderung zurückzubekommen,
„wenn er wollte“, sobald er „in das einsichtsfähige Alter“ gelangt war.⁹

Die Einsichtsfähigkeit gilt, soweit man zurücksehen kann, als Unterschei-
dungskriterium zwischen Kind und Jugendlichem. Ein interessantes Beispiel
liefern wieder die Gesetze der Burgunder. Im Falle des Pferde- oder Rinder-
diebstahls sollen die Frau und die über 14jährigen Kinder des Täters ihre
Freiheit verlieren, sofern sie ihren Mann bzw. Vater nicht als Täter angezeigt
haben, „denn wer in diesem Alter ist, weiß um das Verbrecherische dieser
Tat ohne jeden Zweifel“¹⁰. Im folgenden Paragraphen werden Minderjährige
von Strafe ausgenommen, wird ihnen ihr Erbteil am ansonsten zu konfiszie-
renden elterlichen Eigentum zugesprochen. „Weil ihr Verstand in so zartem
Alter keine Vorstellung von den kriminellen Taten des Vaters hat, kann man
ihnen weder Schuld geben noch die Freiheit nehmen.“¹¹ Rechtstexte wie Ur-
kunden belegen, dass der Übergang vom ‚puer‘ zum ‚adolescens‘ nicht nur in

⁶ Vgl. de Jong 1996, S. 70ff.

⁷ Beyerle 1947b, c. 19, S. 117.

⁸ Beyerle, 1936, Art. 87 § 1.

⁹ Wartmann 1863, UB I nr. 359 a. 816-37.

¹⁰ Beyerle 1936, Art. 47 §§ 1, 2.

¹¹ Ebd., § 3.

geistlichen Kreisen in der Pubertät gesehen wird, dass dem Jüngling nicht nur in der Theorie, sondern tatsächlich eine andere Position zukommt als dem Kind. Der entscheidende Unterschied, der beim Jugendlichen Strafe rechtfertigt, besteht in der in der Regel als erfolgreich abgeschlossen angesehenen Sozialisation bezogen auf den Sektor des Gemeinschaftslebens, der direkt durch Strafandrohungen reguliert ist. Normen und Werte der Gesellschaft soll er soweit internalisiert haben, dass er ohne permanente Androhung von Fremdzwang sein Verhalten an diesen orientiert. Wird dies im Bereich des Strafrechts offenkundig strikt gehandhabt, so begegnet man den Jugendlichen auf allen anderen Ebenen weit großzügiger, sieht in dieser Altersstufe eine Zeit des sozialen Lernens in der Praxis, aber auch der Erprobung der Stabilität sozialer Normen. Diese Großzügigkeit erklärt sich aus der wesentlich differenzierteren Gestalt jener sozialen Regeln und Normen, deren Missachtung nicht gesetzlich, sondern gesellschaftlich sanktioniert wird¹².

3 Die ungestüme und verführbare Jugend

Das Bild der Jugend, das die Erwachsenen sich machen, ist zwiespältig, bewundernd und kritisch distanziert zugleich. Stereotyp wird das weit über vernünftige Tatkraft hinausgehende jugendliche Ungestüm beklagt. So fordert Bischof Wolfgang von Regensburg im Jahre 994 auf dem Sterbebett den jungen Tagino, den er als Nachfolger sehen will, auf, ihn zu küssen, „damit von der Gewalt des Höchsten und von meiner Neigung zu dir Maßhalten [!] auf dich übergehe, wenn im Aufwallen jugendlicher Hitze die zweifache Liebe in dir erkalten sollte“¹³. Offenkundig hat der Kuss gewirkt, denn Thietmar beschreibt Tagino in einer Eloge nach dessen Tod als „milde und beständig, zuchtvoll und beherrscht“¹⁴.

Doch was bei dem einen Jugendlichen kritisiert wurde, konnte bei dem anderen durchaus Bewunderung hervorrufen. Entscheidend war, in welchen Teil der Adelsgesellschaft er integriert werden sollte, in den Klerus oder den Kriegeradel. Notker berichtet in seinen „Gesta Karoli Magni“ von einem jungen Mann, den Karl zum Bischof auserkoren hatte.

¹² Kintzinger (2003, S. 27 f.) unterscheidet – allerdings bezüglich des Spätmittelalters – zwischen Handlungs- und Bildungswissen als notwendig in der Erziehung zu vermittelnden Voraussetzungen für sozial kompetentes Kommunizieren.

¹³ Trillmich 1957, lib. V c. 42.

¹⁴ Ebd., VI c. 64.

„Als dieser nun freudig [aus der Pfalz] hinausschritt und seine Diener ihm entsprechend seiner bischöflichen Würde das Pferd an die Treppenstufen heranzuführen, ärgerte er sich, dass sie ihn wie einen kranken Mann behandeln wollten, und sprang vom ebenen Boden aus so auf sein Pferd, dass er sich kaum auf ihm halten konnte, um nicht auf der anderen Seite herabzufallen.“¹⁵

Karl sah dies, revidierte seine Ernennung und befahl dem jungen Mann, ihn auf seinem nächsten Kriegszug zu begleiten. So viel Kraft und Dynamik müsse anders genutzt werden. Derartiges Benehmen war einem Bischof nicht angemessen. Richer von St. Remi berichtet exakt das gleiche jugendlich-ungestüme Verhalten vom 15jährigen Ludwig IV. Outremer, der beim Aufsteigen auf sein Pferd ebenfalls die angebotene Hilfe ablehnte.¹⁶

Neben dem Ungestüm erscheint als typische Schwäche der Jugend die leichte Verführbarkeit. Der erste Fortsetzer der St. Galler Klostergeschichten kritisiert heftig Abt Gerhard (990-1001), weil dieser „die Jungen [...] zur Verachtung und Unterdrückung der Alten angehalten hatte“¹⁷. Er übertrug den ‚iuniores‘ Ämter und Würden, „damit alles nach seinem Willen geschehe“. Die aus Sicht des Autors vorhersehbaren Folgen waren Chaos der Emotionen und der Verwaltung des Klosters. Der Abt hatte offenbar Dinge vor, von denen er annahm, dass sie mit den älteren Mönchen nicht zu realisieren sein würden, da diese feste Vorstellungen von monastischem Leben und ihre Verhaltensstandards einen hohen Grad an Verbindlichkeit für sie selbst erlangt hatten. Ähnliche Skepsis bezüglich der Kalkulierbarkeit zukünftigen Verhaltens junger Männer beschreibt Richer anlässlich der Vergabe des Erzbistums Reims durch den König im Jahre 988. Als der Kandidat den Bürgern der Stadt vorgestellt wird, melden sie Bedenken an, „da wir über die Sitten und den Charakter desselben, weil er noch ein so junger Mann ist, keine Sicherheit haben“¹⁸. Die hier von den älteren Mönchen und den Reimser Bürgern bzw. Kapitelherren vorgebrachten Einwände zielen nicht auf die Person, beziehen sich nicht auf individuelle Schwächen, sondern betonen eine allgemein als Mangel empfundene Eigenschaft der Jugend, ihre Unberechenbarkeit, ihre noch unterentwickelte Selbstbeherrschung.

Doch eben dies konnte auch als Positivum ins Feld geführt werden – abhängig von Situation und sozialem Umfeld. Wiederum Richer liefert ein Beispiel.¹⁹ Nachdem der westfränkische König Lothar im Jahre 978 seinen ost-

¹⁵ Rau 1975, c. 6, S. 370; vgl. Dette 1994a, S. 29f.

¹⁶ Latouche 1930, lib. II c. 4

¹⁷ Leuppi 1987, S. 84f.

¹⁸ Latouche 1937, lib. IV c 27.

¹⁹ Ebd., Lib. III c. 73.

fränkischen Konkurrenten Otto II. überrumpelt und aus Aachen vertrieben hatte, hielt dieser eine flammende Rede an seine Großen. Otto appellierte an die jugendliche Mentalität seiner Zuhörer:

„Wenn ihr also lieber Herren als Knechte sein wollt, so dürft ihr diese Aufgabe nicht gering achten, solange noch die Jugend euch Kraft gibt und der Mut ungebeugt ist. Zeigt eure ganze Tapferkeit und bringt diejenigen, die euch wie unedles, gemeines Volk behandelt haben, dahin, dass sie vor euch zittern.“ Richer schließt das Kapitel mit der Feststellung: „Durch diese Rede wurden alle bewogen, ihre Zustimmung zu dem Unternehmen zu geben.“

Die Großen des ostfränkischen Reiches wurden von ihrem König geschickt motiviert, indem er sie als ‚iuvenes‘ anspricht, die qua definitionem tapfer und mutig sind. Die ‚seniores‘ dagegen verhalten sich abwartend, beraten hin und her, gehören zum alten Eisen.²⁰

Thietmar von Merseburg wiederum beklagt Ottos II. jugendliches Unge-stüm.

„Da er sich als junger Mann durch außerordentliche Körperkraft auszeichnete, zeigte er zunächst Neigung zur Heftigkeit; äußerst freigebig, aber maßlos in frommen Werken, verschmähte er erfahrenen Rat. Erst nachdem ihn viele hatten zurechtweisen müssen, lernte er, sich mit löblicher Mannhaftigkeit zu zügeln; dann aber lebte er als ein Mann von echtem Adel.“²¹

Die zu dem recht harschen Urteil führenden persönlichen Motive Thietmars spielen hier keine Rolle. Vielmehr interessiert der Übergang vom Jugendli-chen zum Erwachsenen. Der ‚iuvenis‘ reagiert gefühlsbetont, lehnt den Rat der Älteren ab. Sogar fromme Werke gedeihen auf diese Art nicht. Erwach-sen ist er in dem Augenblick, da er seine Affekte zu kontrollieren gelernt hat, natürlich auch Ratgeber anzuhören willens ist. Das nun fällige Lob hat seine Ursache nicht zuletzt darin, dass der nicht mehr ‚typisch jugendlich‘ Han-delnde offenbar die Verhaltensstandards der Erwachsenen übernommen hat. Die Verunsicherung des Chronisten durch das alte Gewohnheiten ablehnende Verhalten der Jugend ist evident.

Aber Thiermar verrät noch etwas Wichtiges für das Verständnis nicht al-lein der Jugend, sondern der mittelalterlichen Geschichte insgesamt. Die Ju-gend und das sich aus ihr ergebende irrationale, stark emotional begründete

²⁰ Das Alter war im Begriff, seine bedeutende Rolle als Ratgeber, als ‚sanior pars‘ gegenüber der ‚maior pars‘ bei Hoftagen zu verlieren, ein langsamer Prozess, der sich beim Vergleich der Versionen des Hildebrandsliedes aus dem frühen und dem späten Mittelalters deutlich zeigt. Während in der alten Fassung der jugendliche Held dem Alter Respekt zollt, verhöhnt in der späteren Version der junge Mann den weißhaarigen Krieger.

²¹ Trillmich 1957, Lib. III c. 1, S. 84.

Handeln und Entscheiden vieler Könige und eines Großteils des Adels wird bei der historischen Darstellung und Deutung viel zu wenig berücksichtigt. Wenn der junge König von Frankreich während des Hundertjährigen Krieges mit seinem Bruder ein Wettrennen zu Pferde durch fast das ganze Königreich veranstaltet und, wie Froissart kritisch bemerkt, dabei natürlich Gefahr läuft, in Gefangenschaft zu geraten, dann zeigt das deutlich das bereits von Thietmar kritisierte jugendliche Ungestüm.²²

Gemäß einem noch immer verbreiteten Geschichtsbild liegt herrscherlichen Handlungen und Entscheidungen stets eine gewisse Rationalität zugrunde, doch korrigieren die Quellen dies erheblich, besonders die reichlich fließenden zur Geschichte des Rittertums. Nicht selten waren Adlige, besonders jugendliche Angehörige des Kriegeradels, motiviert durch ein Ehrverständnis, das wesentlich geprägt war von Gewalt und Mut bei deren Ausübung.²³

Das Verhältnis der Altersgruppen zueinander verdeutlicht sehr anschaulich die um 978 verfasste Chronik von Salerno.²⁴ Herzog Arichis empfängt im Jahre 787 eine fränkische Gesandtschaft an seinem Hof in Salerno.

„Arichis versammelte ein großes Heer, um den Gesandten mit Pracht und Ehren zu empfangen. Er stellte seine Männer in unterschiedlicher Kleidung und Bewaffnung auf. Auf der Treppe seines Palastes stellte er zwei Reihen Knaben auf, die Sperber [...] auf der Hand trugen; dahinter stellte er Jünglinge in der Blüte des Alters auf und diese trugen Habichte [...]; einige von ihnen aber saßen am Brettspiel. Gleich nach ihnen stellte er Männer auf, deren Haar grau zu werden begann; zuletzt kamen Greise, die im Kreis herumstanden und jeder einen Stab in der Hand hielten; und in deren Mitte saß der Fürst selbst auf goldenem Thron.“

Eine schönere Darstellung der Altersstufen ist mir nicht bekannt. Die Jugend symbolisiert ihre Kraft durch den Habicht – Verweis auf die Jagd, ihre Intelligenz durch das Spiel. Die Knaben deuten durch die Sperber an, dass sie auf dem Wege zur Jugend sind, noch wachsen, noch erzogen werden. Der Fürst selbst befindet sich nicht bei der Jugend, sondern sitzt im Kreise seiner Räte, der ‚seniores‘, die durch den Stab ihre richterliche Funktion zum Ausdruck bringen.²⁵ Überdies sind sie nicht diszipliniert ‚aufgestellt‘, sondern bewegen sich ganz ungezwungen, sind deutlich privilegiert. Diese herausgehobene Stellung der weißhaarigen Alten hatte Otto II. – wie zu sehen war – vergessen, sie musste ihm erst in Erinnerung gebracht werden. Jedoch dürfte sie wohl auch nicht mehr wirklich gefestigt gewesen sein.

²² Brereton 1968, S. 361, 370ff.

²³ Vgl. Scheibelreiter 1999, S. 371ff., und Bartlett 1996, bes. S. 37ff.

²⁴ Westerberg 1956, c. 12 zum Jahre 787; vgl. Dette 1994a, S. 27.

²⁵ Vgl. Kocher 1992, S. 141f.

4 Clan und Familie

Das Bild der Jugend, wie es in den Quellen begegnet, zeigt diese als Gruppe, isoliert sie jedoch weitgehend vom Ort ihrer Sozialisation, der Adelsfamilie. Das berühmte Handbüchlein der Dhuoda, Gemahlin Bernhards von Septimannien, das sie für ihre Söhne verfasst hat, gibt einen gewissen Einblick in das Familienleben der Karolingerzeit.²⁶ Die Verfasserin gibt hier ihrem älteren Sohn Wilhelm Ratschläge für sein Leben und Hinweise, wie er seinen jüngeren Bruder zu einem ehrenvollen Adelsleben anhalten soll, ehe der Vater die Söhne zu sich holt, um ihre Erziehung zu Kriegeradligen besser organisieren und kontrollieren zu können. Joachim Wollasch, der sich ausführlich mit dieser Familie beschäftigt hat, kommt zu dem Schluss, dass Dhuodas Text das „Wunschbild einer engen, wenigstens im geistigen und geistlichen Zusammengehören engen Gemeinschaft [zeigt], die Eltern und Kinder fasst, aber um diesen Kern herum auch die beiderseitigen Großeltern, die Geschwister der Eltern [...] anschließt“.²⁷

Hier wird ein typischer Clan beschrieben, wie wir ihn besonders in halb-nomadischen Gesellschaften finden, und der Kriegeradel des frühen Mittelalters kann schwerlich als sesshaft bezeichnet werden.²⁸ Karls des Großen wirklich große Leistung war der allerdings fehlgeschlagene Versuch mit Aachen ein Herrschaftszentrum zu schaffen, also die Überwindung der Stammesgesellschaft hin zu einem einheitlichen Reich mit dann eben sesshaftem Adel einzuleiten.

Auf die große Bedeutung des Clans verweist Regino in seiner Chronik, wenn er die „zahlreiche Menge der Verwandten“ mit der „Größe der irdischen Macht“ in Verbindung bringt.²⁹ Der Clan besaß ein starkes Zusammengehörigkeitsgefühl, das den Einzelnen zu Hilfe verpflichtete, ihm aber auch Schutz garantierte. Die gegenseitige Hilfe im Clan war Strukturelement der frühmittelalterlichen Gesellschaft, und genau aus diesem Grunde warnte Hinkmar von Reims dringend davor, den königlichen Rat mit Freunden oder Verwandten zu besetzen.³⁰ Das erfolgreiche Clanmitglied war zur Hilfe für andere, weniger erfolgreiche Mitglieder moralisch verpflichtet, wobei diese Hilfspflicht einen sehr großen Stellenwert hatte und in Clangesellschaften

²⁶ Riché 1975.

²⁷ Wollasch 1957, S. 176f.

²⁸ Vgl. Kraus 2004, besonders Teil 1, in dem allgemein die Stammesgesellschaft abgehandelt wird; ferner Kohl 2000, bes. S. 83ff.

²⁹ Rau 1975, S. 306 a. 897.

³⁰ Gross/Schieffer 1980, c. IV, S. 86..

heute noch hat.³¹ Die Reichsannalen berichten, Karl der Große habe den Bayernherzog Tassilo deshalb so relativ milde bestraft, „weil er sein Blutsverwandter war“³². Bei den Grundherren begegnet uns die Familie in erweiterter Form immer wieder in den Traditionsurkunden. Es werden erwachsene Söhne mit ihren Eltern, Onkeln, Tanten usw. genannt, wobei bisweilen Gemeinschaftsbesitz geschenkt wird, zum Teil die Eltern von den Kindern getrennt leben.³³ Grundsätzlich jedoch lagen die Güter der Familie in einem überschaubaren regionalen Raum, was nach außen die Macht wie nach innen den Zusammenhalt noch verstärkte. Ein striktes Inzestverbot zwang zur Verheiratung der Mädchen nach außen, in andere Clans, wodurch ein zunehmend dichteres Netzwerk meist tragfähiger Beziehungen geknüpft wurde.

Innerhalb des Clans bildete die Kernfamilie, bestehend aus Eltern und einer nicht unerheblichen Anzahl Kinder, den Bereich, in dem wenigstens die primäre Sozialisation stattfand, bei Töchtern in aller Regel auch die sekundäre bis zur Heiratsfähigkeit, meist gleichzusetzen mit der Mündigkeit im Alter von 14 oder 15 Jahren. Im Adel wie bei den Bauern waren Söhne besonders willkommen, garantierten sie doch den Fortbestand der Familie, des patrilinear strukturierten Clans. Die Vita der hl. Verena erzählt eine diesbezüglich ebenso informative wie unterhaltsame Geschichte.³⁴ Eine ‚nobilis matrona‘ aus dem Elsass hatte angesichts andauernder Kinderlosigkeit zur hl. Odilia um Kindersegen gebetet mit dem Erfolg, dass sie nacheinander drei Mädchen das Leben schenkte. Dies entsprach jedoch überhaupt nicht den Vorstellungen der Mutter, denn sie wollte Knaben – wieweit der Vater dahinter steckte, bleibt offen. Sie wandte sich an die Heilige mit ihrer Beschwerde, die diese jedoch als hysterisch zunächst abwies. Die Adlige drohte daraufhin im „Bett der Trauer“ zu sterben, „konnte von niemandem getröstet werden“, war lediglich noch „semiviva“. Odilia wurde ungehalten: „Warum tust du das? Warum steigerst du dich in solche Unvernunft?“ Der Wunsch nach Söhnen wird von der Heiligen als unvernünftig bezeichnet, während ihr derjenige nach Kindern durchaus nachvollziehbar ist. Odilia offenbart sich der verzweifelten Adligen als zuständig für Töchter, was beweist, dass es den Wunsch nach Töchtern gegeben haben muss. Bekanntlich gibt die Klügere nach – so auch in diesem Falle. Odilia verweist die hysterische Dame an ihre Kollegin, die

³¹ Vgl. Elias 1987, bes. S. 166ff.

³² Rau 1977a, S. 56 a. 788

³³ Wartmann 1863, UB I nrr. 22 a. 758, 47 a. 765, 51 a. 768 u.ö.

³⁴ AA SS Boll., Sept. 1, S. 169 cc. 8f.; vgl. den Hinweis bei Fichtenau 1992, S. 435, Anm. 166.

hl. Verena. Diese sei für Töchter *und* Söhne die kompetente Ansprechpartnerin. Das Ende der Geschichte ist leider nicht überliefert.

Die Schenkungsurkunden geben reichlich Beispiele für die Liebe der Eltern auch zu ihren Töchtern, aber ebenso für die Liebe und Sorge der Brüder für ihre Schwestern. Im Jahre 860 schenkt der Priester Hupold seinen Besitz in Hupoldscella prekarisch dem Kloster St. Gallen.³⁵ Der Schenkungsvorbehalt sieht vor, dass seine Schwester Abirilt gegen einen geringen Zins die Güter zeitlebens nutzen kann, nach ihrem Tod dann die Söhne des gemeinsamen Bruders, also die Neffen des Tradenten. Die offenbar unverheiratete Schwester hat gegenüber den Neffen den Vorrang. Ähnliche Beispiele für die Fürsorge der Brüder, aber auch der Eltern für Schwestern bzw. Töchter liefern die Traditions-codices in so großer Zahl, dass der Schluss zulässig erscheint, dass Töchter bzw. Schwestern, wenn sie denn da waren, geliebt und umsorgt wurden.

5 Welches Wissen wurde vermittelt?

Was versuchte man nun den ‚adolescentes‘ beizubringen?³⁶ Selbstverständlich waren die zu erlernenden Fertigkeiten orientiert an der Praxis, d.h. an dem, was ein Kriegeradliger zur Behauptung seines Status‘ können musste. Martin Kintzinger betont zu Recht, dass „Wissenserwerb durch Erziehung und Sozialisation [...] die Vermittlung von Kulturtechniken und sozialer Kompetenz“ gleichermaßen bedeutete.³⁷ „Arme Meister, arme Schulen, eine sehr arme Wissenschaft.“³⁸ Georges Duby schätzte die geistige Bildung im Adel des 8./9. Jahrhunderts wohl zutreffend als bestenfalls auf den kleinen Kreis der Karolinger begrenzt ein. Er sah eine trostlose Zeit:

„Es mag jämmerlich erscheinen zu hören, wie in unmittelbarer Nähe der Heiligtümer, in denen die Könige die heilige Weihe empfangen, [...] wie hier die Zierden einer ciceronischen Rhetorik auf Bandenoberhäupter verwandt wurden, die sich mit Glasperlen schmückten und in unnützer Reiterei erschöpften.“³⁹

Schön gesagt, doch wenig weiterführend, wenn man diese Gesellschaft verstehen will. Es handelt sich eben nicht um Bandenführer, sondern um Clan-chefs, die „Reiterei“ ist keineswegs „unnütz“, sondern sichert die Existenz,

³⁵ Wartmann 1866, UB II, 1 nr. 474 a. 860.

³⁶ Vgl. dazu vor allem Kintzinger 2007, S. 33.

³⁷ Ebd.

³⁸ Duby 1980, S. 53

³⁹ Ebd., S. 53f.

nicht nur die eigene, sondern die des Clans. Kein frühmittelalterlicher Krieger hätte eine Überlebenschance gehabt, wenn er seine Konflikte mit Hilfe von Zitaten aus einer der catilinarischen Reden zu lösen versucht hätte. Also musste man den Söhnen nicht die antike Literatur nahebringen, sondern den Gebrauch der Waffen. Bildung im heutigen Sinne war etwas für Frauen. So gestaltet sich die Suche nach männlichen Pendants zu Dhuoda oder später Christine de Pisan weitgehend frustrierend.

Dennoch war die Gesellschaft des frühen Mittelalters auch in diesem Punkt keineswegs statisch – im Gegenteil. Gebildete Männer wurden nicht nur mit Hochachtung bedacht, sondern bisweilen konnte Bildung ein wichtiges Mittel zum Erfolg sein. So waren die Ottonen, Vater und Sohn, wesentlich eher bereit, einem Bittsteller entgegenzukommen, wenn dieser sein Gesuch in metrisch ansprechender Form vortrug.⁴⁰ Ähnliches erlebten die Schüler in den Klosterschulen.⁴¹ Die Eloge Ekkehard's auf einen der bedeutendsten St. Galler Äbte, Salomo III., belegt, welch große Bedeutung Bildung für eine Karriere hatte.⁴² Doch darf man die Funktion der Bildung für einen durchschnittlichen Adligen nicht überschätzen. Richer von St. Remi verrät in seinem Lob für die hohe Bildung eines seiner Protagonisten den üblichen sehr beschränkten Nutzwert rhetorischer Künste: „Er war [...] ein Mann von großem Geist, voll Rechtschaffenheit und dermaßen in den Wissenschaften bewandert, dass er beim Disputieren nicht nur nach den Regeln der Kunst Fragen aufwerfen, sondern sie auch schulgerecht beantworten konnte.“⁴³ Letzteres rief Bewunderung hervor, wurde nicht unbedingt erwartet. Üblich war wohl eher der rhetorische Einsatz einer gediegenen antiken Halbbildung, also das Bemühen, mit schöner sprachlicher Form und entsprechenden Zitaten den Hörer zu beeindrucken. Da am Königshof im Rat kein Diskurs stattfand, genügte es, durch Vortrag rhetorisch zu brillieren.⁴⁴

Gewiss musste der angehende Krieger sich weit weniger Schriftbildung aneignen als der zukünftige Geistliche, doch lernen mussten beide, und der Wissenserwerb beanspruchte auch im Frühmittelalter mehrere Jahre. Von den Söhnen Karls des Großen ist bekannt, dass sie über nicht unerhebliches Wissen verfügten, Ähnliches gilt für die Ottonen.⁴⁵ Wenigstens der ältere Sohn

⁴⁰ Haefele 1980, c. 28, S. 68.

⁴¹ Rau 1975, c. 3; vgl. Dette, 1994b, S. 26.

⁴² Haefele 1980, c. 28, S. 68.

⁴³ Latouche 1937, Lib. III c. 67.

⁴⁴ Vgl. Althoff 1997, S. 291ff. zur Beschlussfindung am Königshof.

⁴⁵ Zu den Karolingern vgl. Dette 1994a, S. 8ff.; zu den Ottonen besonders Haefele 1980, c. 130, S. 252, c. 145, S. 280.

Dhuodas muss Latein beherrscht haben, da er sonst das für ihn bestimmte Handbüchlein nicht hätte lesen können. Doch scheint solche Bildung ganz im Sinne Dubys auf die Elite des Reiches beschränkt gewesen zu sein, beklagte sich doch Paul I. in einem Brief an Pippin – vermutlich im Jahre 764 –, „dass eure und unsere Männer, die das kaiserliche Schreiben zu übersetzen haben, einen falschen Sinn hineinzulegen wagen, und dass die betreffenden Gesandten nicht ihrem Auftrag gemäß handeln, sondern sich mit Geld dazu bestechen lassen, Falsches zu berichten“⁴⁶. Lateinische oder wie hier griechische Texte mussten übersetzt werden, weil die adligen Räte diese Sprachen nicht verstanden. Dabei war natürlich der eigenmächtigen Interpretation des Dolmetschers Tür und Tor geöffnet.

Ähnlich distanziert gestaltete sich das Verhältnis der Adligen zur Schrift. In der Regel konnte man lesen, nicht hingegen schreiben, wobei Letzteres schon deshalb abgelehnt wurde, weil es als Arbeit galt. Von Abbo von Fleury heißt es in seiner Vita, er habe gegen die Fleischeslust nach dem Gebet, nach intensivem Fasten als dritten Grad die Schreibübung exerziert.⁴⁷ In diesem Sinne bestimmte Caesarius von Arles Anfang des 6. Jahrhunderts in seiner „Regula ad virgines“, dass Mädchen frühestens mit sechs oder sieben Jahren in die Schule gehen sollten, da sie vorher noch zu klein seien, um Schreiben lernen und Gehorsam üben zu können.⁴⁸ Der St. Galler Mönch und Lehrer Ekkehard II. (gest. 990) sah das Schreiben ebenfalls als eine inferiore Tätigkeit an, weshalb er diejenigen Schüler, „die er zu schwerfällig für Studium und Wissenschaften fand, mit Schreiben und Buchstabenzeichen beschäftigte“⁴⁹.

6 Der Erwerb von Handlungswissen⁵⁰

Wenden wir uns nun den praktischen Fähigkeiten zu, die ein junger Adliger lernen musste. Thietmar von Merseburg berichtet von Kindheit und Jugend des Grafen Ansfried, wobei unerheblich ist, dass er diesen mit dessen Vater verwechselt. Besagter Graf

„war als Knabe von seinem Onkel Robert, dem Bischof der Stadt Trier, in allem weltlichen und besonders im geistlichen Recht unterrichtet worden. Dann übergab ihn sein gleichna-

⁴⁶ Codex Carolinus, Epp. Pauli I, nr. 20 a. 764.

⁴⁷ Migne, PL 139, col. 393.

⁴⁸ Migne, PL 67, col. 1108; vgl. Hildebrandt 1992, S. 23.

⁴⁹ Haefele 1980, c. 89, S. 182ff.

⁵⁰ Zum Begriff vgl. Kintzinger 2007, S. 27f.

miger gräflicher Onkel, der 15 Grafschaften innehatte, dem wackeren Herrn Erzbischof Bruno von Köln zur ritterlichen Ausbildung. Da machte der gut begabte junge Mann bei ihm tägliche Fortschritte, bis ihn der große Kaiser Otto I. in Pflicht (*servicium*) nahm, als er mit seinem Heere Rom gewinnen wollte. Gleich beim Dienstantritt befahl er ihm, sein äußerst schmuckes Zelt täglich dem kaiserlichen gegenüber aufzubauen und sein Schwert zu tragen, um dadurch seine rasche Gewöhnung an den Hofdienst zu erproben.“⁵¹

Der Knabe verbrachte seine Kindheit, also das Alter von ungefähr 7 bis 12 oder 14 Jahren, bei seinem Onkel in Trier. Hier drückte er die Schulbank, eignete sich umfassendes Wissen, besonders auf dem Gebiet des Rechts an – als Knabe! Es folgte die sekundäre Sozialisation am Hofe eines anderen Verwandten, keines Geringeren als Bruno von Köln, dem Bruder des Königs. Dieser war nun für die ritterliche Erziehung zuständig, an seinem Hof sollte der Jüngling in die Geheimnisse der ‚*res militares*‘ eingeweiht werden. In der Regel geschah dies auf der Jagd oder bei Kampfspielen, nachdem zuvor mit Übungswaffen die Handhabung von Schwert, Schild und Lanze erprobt war.⁵² Der „*Liber Miraculorum sancti Maximini*“ von Letald berichtet von ‚*iuvenes*‘, die in einem von Weltlichen besetzten und zweckentfremdeten Kloster mit Holzscheren und Schilden spielten.⁵³ Solche Übungswaffen sind auch von den Langobarden überliefert. Der spätere König Grimoald ging im Alter von 11 oder 12 Jahren auf einen Avaren los, indem er „sein kurzes Schwert zog, wie er es in seinem Alter führen konnte“⁵⁴. Das Schwert gehörte zur Standardausrüstung des Adligen, der Junge musste frühzeitig seine Handhabung trainieren, trug es also schon als ‚*puer*‘. Allgemein kann man feststellen, dass die Ausbildung zum Krieger mehrere Jahre beanspruchte und kostenintensiv war, verlangte die Reitertaktik mit Panzer doch einen ziemlichen Aufwand und große Übung.⁵⁵

Ebenso wichtig wie das Erlernen des Kriegshandwerks war der Erwerb der doch erheblich effektiver und strikter als z.B. noch von Norbert Elias vermutet das frühmittelalterliche Zusammenleben besonders des Adels regulierenden Normen und Werte. Verglichen mit der höfischen Gesellschaft der Zeit Ludwigs XIV. war die Etikette zur Zeit der Karolinger und Ottonen natürlich wenig entwickelt. Ein Fall, wie ihn der Herzog von Saint-Simon in seinen Memoiren erwähnt, dass ein junger Mann sich vom königlichen Hofe

⁵¹ Trillmich 1957, Lib. IV c. 31; vgl. dazu S. 149, Anm. 138.

⁵² Ebd., c. 21.

⁵³ Migne, PL 137, col. 807 c. 23; vgl. Fichtenau 1992, S. 150; zur Erziehung solcher Söhne in St. Gallen vgl. Haefele 1980, c. 135.

⁵⁴ Bethmann/Waitz 1878, Paulus Diaconus, Hist. Lang., Lib. IV, c. 37.

⁵⁵ Vgl. zum Panzerreiterheer Karls des Großen Rau 1975, Lib. II c. 17.

zurückziehen musste, weil er ein miserabler Tänzer und nicht in der Lage war, dies zu kaschieren, wäre im frühen Mittelalter undenkbar gewesen, zumal besagter Jüngling ein tapferer und ehrenhafter Offizier war.⁵⁶ Dennoch musste der *adolescens* lernen, wie er sich beim Essen, bei Empfängen, bei Festen oder im Turnier zu verhalten hatte.

In diesem Zusammenhang liefert Notker ein schönes Beispiel, wenn er über die *pueritia* Ludwigs des Deutschen berichtet, wobei betont werden muss, dass die Erziehung am Hofe der Karolinger in dieser Form gewiss einzig war. Am durchschnittlichen Adelshof wurde eine solche Unterweisung wohl erst beim Übergang zur *adolescentia* vorgenommen. Aber jeder Jüngling musste das im Folgenden beschriebene Verhalten beherrschen, je eher, desto besser.

„Als er [Ludwig] nämlich die ersten sechs Jahre im Haus seines Vaters sehr sorgfältig aufgezogen war und man ihn nicht mit Unrecht für weiser ansah als sechzigjährige Männer, nahm sein gütiger Vater [Ludwig der Fromme], der es kaum erwarten konnte, ihn seinem Großvater [Karl dem Großen] vorzuführen, ihn von der Mutter, die ihn sehr verwöhnt hatte, weg und begann, ihn zu unterweisen, wie ernsthaft und wie ehrfurchtsvoll er sich vor dem Kaiser benehmen und auf eine Frage antworten und überhaupt ihm zu Diensten sein müsse. Und dann nahm er ihn mit in den Palast. Als ihn nun am ersten oder zweiten Tage der Kaiser inmitten der übrigen Pagen mit forschenden Augen betrachtete, sagte er zu seinem Sohn [Ludwig dem Frommen]: ‚Wem gehört dieser Knabe?‘ Und als dieser ihm erwiderte: ‚Mir, und wenn ihr wollt, euch‘, da bat er ihn sich aus mit den Worten: ‚Lass ihn mir!‘ Dies geschah; der erhabene Kaiser küsste den Knaben und schickte ihn dann zurück auf seinen alten Platz. Der aber wusste nun um seine Würde und verschmähte es, hinter jemand nächst dem Kaiser zurückzutreten. Er nahm seinen Mut zusammen, gab sich eine vorzügliche Haltung und stellte sich in gleicher Reihe mit seinem Vater. Als der umsichtige Karl das bemerkte, nahm er seinen Sohn Ludwig beiseite und ließ ihn seinen Namensvetter fragen, warum er das tue und mit welcher Zuversicht er sich seinem Vater gleichzustellen wage. Dieser [Ludwig der Deutsche] gab ihm die verständige Antwort: ‚Solange ich euer Vasall war, war mein Platz, wie sich gebührte, hinter euch inmitten meiner Gefährten; jetzt aber als euer Genosse und Gefährte (*socius et commilito*) bin ich nicht im Unrecht, wenn ich mich euch gleichstelle. Als Ludwig [der Fromme] das dem Kaiser berichtete, tat dieser etwa folgende Äußerung: ‚Wenn dieser Knabe am Leben bleibt, wird er etwas Großes sein.‘“⁵⁷

Es ist unerheblich, ob die Geschichte wahr ist oder nicht. Entscheidend ist, dass Notker sie für glaubhaft hielt, zumal hier eher die Nebensächlichkeiten interessieren. Zunächst erlebte Ludwig, der spätere ‚Deutsche‘, seine *infantia*, also die ersten sechs oder sieben Lebensjahre zu Hause bei seiner Mutter. Der Mönch Notker, dessen Einsatz als Lehrer wegen seines Sprachfehlers unmöglich schien, sodass man ihn in der St. Galler Klosterschule weitgehend von

⁵⁶ Massenbach 1979, Bd. 1, S. 28f.; vgl. Dette 1993, S. 73f.

⁵⁷ Rau 1975, Lib. II c. 10, S. 394.

seinen Unterrichtsverpflichtungen entband, stellt fest, das Kind sei hier „verwöhnt“ worden. Ein Stereotyp vielleicht, gewiss jedoch aus der Sicht des Asketen richtig, wahrscheinlich auch aus der Perspektive des erwachsenen Kriegers. Der puer nun soll, wie es sich gehört, dem König vorgestellt werden, der Ort seiner Sozialisation wechselt, der Knabe kommt an den Hof des Herrschers, der zugleich sein Großvater ist. Zur Erinnerung – Graf Ansfried war als Knabe seinem Onkel, dem Erzbischof von Trier, übergeben worden. Dort wurde er mit der adligen Lebenswelt, den adligen Verhaltensstandards in der Theorie vertraut gemacht und erwarb u.a. die nötigen Rechtskenntnisse, um eine seiner Herkunft gemäße Karriere machen zu können. Gleiches gilt für den kleinen Ludwig. Sein königlicher Vater nahm den Sechsjährigen aus der Obhut der Mutter, um ihn mit dem hochadligen Leben vertraut zu machen. Genau dies hatte auch Bernhard von Septimaniern mit seinen Söhnen getan, was deren vereinsamte Mutter zur Abfassung besagten Handbüchleins veranlasst hatte. Der kleine Ludwig musste zunächst in die Geheimnisse der Hofetikette eingeweiht werden, bevor er bei Hofe offiziell und vor aller Augen dem Kaiser vorgeführt werden konnte. Wenn Notker berichtet, der Großvater habe seinen Enkel nicht gekannt, so ist dies durchaus glaubhaft, führte der Sohn doch eine eigene Hofhaltung als König von Aquitanien, bestand zudem keine tiefergehende emotionale Beziehung zwischen Vater und Sohn. Ludwig möchte nicht dem Großvater den Enkel vorstellen, sondern dem Kaiser dessen Vasallen. Um hier reüssieren zu können, muss der Neuling gut vorbereitet, sehr gut erzogen sein.

Deshalb ließ der König den Sohn ausführlich unterrichten, wobei Notker die Unterrichtsinhalte aufzählt. Wie begegnet der Vasall eines (Unter-)Königs dem Kaiser? Wann darf er wie und zu wem was sagen?⁵⁸ Welche Dienste schuldet er dem Kaiser? Der Knabe scheint das Pensum an sozialem Lernen ausgezeichnet bewältigt zu haben. Der Kaiser küsst Ludwig als den Vasallen seines Vasallen, nicht als den Sohn seines Sohnes. Der Kuss hat symbolische Bedeutung, besagt die Aufnahme des Knaben in die Reihe der kaiserlichen Vasallen, der von der Historiographie so genannten ‚Kronvasallen‘.⁵⁹ Völlig zu Recht stellt sich der kleine Ludwig nun nicht mehr zur Gruppe der Vasallen seines Vaters, also zu den aquitanischen Großen und deren Söhnen, sondern neben seinen Vater und dessen – hier allerdings nicht er-

⁵⁸ Vgl. Dette 1994b, S. 54ff., zur großen, weil friedenssichernden Bedeutung der sozialen Regeln der Kommunikation.

⁵⁹ Zur Erziehung am Hof der Karolinger vgl. Kasten 1997, S. 238ff.; zur Aufnahme als Vasall vgl. Althoff 1991, S. 259.

wähnte – Brüder. Er, der ‚puer‘, hat inzwischen die Regeln der Hofordnung gelernt, weiß, dass er durch den Kuss des Kaisers aufgestiegen, jetzt ranggleich mit dem Vater, dessen „socius et commilito“ ist. Der junge Kriegeradlige der Karolingerzeit lernte die Hierarchie des sich entwickelnden Lehnswesens, die in der Etikette bei Hofe ihren Ausdruck fand, im Übrigen keineswegs nur am Hofe des Kaisers oder Königs.

Notker verrät hier einiges über die Normen und ritualisierten Verhaltensweisen, also die Etikette, am Hofe der Karolinger. Ludwig „verschmähte es“, sich nicht seinem neugewonnenen Status gemäß zu verhalten, ja, er hätte erheblich an Prestige verloren, wenn er zu der Gruppe zurückgekehrt wäre, aus der ihn der Kaiser gerade herausgehoben hatte. Er durfte dorthin nicht zurück, sein Platz war von nun an ein anderer. Doch diesen einzunehmen erforderte Mut und das Wissen darum, wie dies zu geschehen hatte. Zudem musste er wissen, wie er die alten Bindungen, die Jugendfreundschaften, aufrecht erhalten konnte, bildeten sie doch in der Regel das erste Netzwerk innerhalb der kriegeradligen Gesellschaft, ohne das jeder Mann isoliert und damit verloren gewesen wäre. Eine Existenz als Einzelner, d.h. ohne Verwandte, Freunde und Getreue, war völlig undenkbar – auch für einen König. So war auch die Erziehung, wie gezeigt, immer eine in Gruppen.

Der Knabe gibt sich „eine vorzügliche Haltung“, tritt also nicht als ‚puer‘ auf, sondern als einer der ersten unter den Vasallen – und natürlich, nicht zu vergessen, als Angehöriger der Dynastie, des Clans, der Karolinger. Er tritt zudem nicht als Einzelner auf, sondern wechselt von einer Gruppe in die nächste – ohne dabei jedoch alte Bindungen zu kappen.

Fassen wir zusammen: Ludwig hat inzwischen unter väterlicher Anleitung, korrekter wohl: am väterlichen Königshof, den Unterschied zwischen ‚vasallus‘ und ‚socius‘ gelernt, weiß jetzt, wie sich ein ‚socius‘ seinen ‚socii‘ gegenüber benehmen muss, kennt aber auch seine Gehorsamspflicht gegenüber dem Kaiser, seinem (Lehns-)Herrn.⁶⁰ Überdies hat er auch gelernt, sich am Hofe seinem Status gemäß zu bewegen, zu sprechen bzw. – fast noch wichtiger – zu schweigen, ein der Situation angemessenes fürstliches Verhalten und Auftreten an den Tag zu legen. Ein Verstoß gegen die Etikette konn-

⁶⁰ Offenbar wurden an einen Kronvasallen andere Verhaltensmaßstäbe angelegt als an Rangniedrigere, auch wenn beide Gruppen dem Adel angehörten. Ein beredtes Beispiel für diese hierarchische Gliederung des Adels liefert ebenfalls Notker, wenn er von den Esssitten am Hofe Karls berichtet: „Während nun Karl speiste, bedienten ihn Herzöge, Fürsten und Könige der verschiedenen Völker. Wenn er fertig war und diese aßen, warteten ihnen Grafen, Statthalter und Adlige der verschiedenen Rangstufen auf (diversarum dignitatum procures).“ (Rau 1975, Lib. I c. 11, S. 338) Dies setzte sich nach unten fort bis zu den „Dienern der Diener“.

te, so er schwerwiegend war, zum Ausschluss aus der Gruppe oder wenigstens zu erheblichen Spannungen führen, wenn er sich auf hochadliger Ebene abspielte.⁶¹ So war z.B. das Nichterwidern des Grußes eine Beleidigung, aber anders als heute nicht nur eine Kränkung, sondern die offen aggressive Ankündigung weit schlimmerer Aktivitäten in naher Zukunft.⁶²

Problematisch wurden die normativen Zwänge der frühmittelalterlichen Adelsgesellschaft besonders für den noch unerfahrenen Jugendlichen, wenn Normen miteinander kollidierten. In der Konkurrenz sich gegenseitig ausschließender oder einschränkender Normen und dadurch geprägter Verhaltensstandards sieht Susan Reynolds

„eine der Hauptquellen für Konflikte in der mittelalterlichen Gesellschaft [...], da die mittelalterliche Kultur den Glauben an die Hierarchie, Gehorsam und Treue einerseits und den Glauben an Gewohnheit, immanente Gerechtigkeit, Gegenseitigkeit der Verpflichtungen und kollektive Rechtsprechung andererseits umfasste“⁶³.

Wer sich je mit Aktionen mittelalterlicher Ritterheere beschäftigt hat, weiß, was die englische Historikerin meint. Das große Problem war, einem Ritter Disziplin beizubringen. Dem stand in der Regel der im Kampf zu erwerbende Ruhm, mithin der adlige Ehrbegriff, im Wege. Aus diesem Grunde, wegen der für Ritter völlig ungewöhnlichen Kampfdisziplin, waren die geistlichen Ritterorden so gefürchtete Feinde oder bewunderte Helden. Diese erstaunliche Bereitschaft zum Gehorsam erklärt sich bei den Templern zu einem nicht geringen Teil aus ihrer sozialen Herkunft aus dem niederen Adel.⁶⁴

Was bedeutete der stets mögliche Normenkonflikt für die Sozialisation des jungen Menschen? Der Jugendliche musste, nachdem er in der pueritia die theoretischen Kenntnisse erworben hatte, in der *adolescencia* deren Umsetzung in praktisches Handeln lernen. Er musste ein eigenes adliges Selbstverständnis entwickeln, wissen, wo er in der Adelshierarchie stand. Dieser Lernprozess fand am Hofe eines möglichst mächtigen adligen Verwandten oder Freundes der Familie statt, denn je mächtiger der Hausherr war, desto größer war auch die Vielfalt der vorgelebten Verhaltensweisen, desto unterschiedlichere soziale Gruppen – nicht nur des Adels weltlicher und geistlicher Provenienz – lieferten den Jugendlichen Beispiel und eventuell Vorbild. Hier erfuhren die Jünglinge, wie situationsabhängig die Geltungskraft einzelner Normen war. Der Normenkonflikt verlangte zwingend nach einem mög-

⁶¹ Vgl. Fichtenau 1992, S. 4 und S. 51.

⁶² Vgl. Haefele 1980, c. 12.

⁶³ Reynolds 1994, S. 34f.

⁶⁴ Barber 1994, besonders S. 64ff.; vgl. auch ders., 1978, besonders S. 122ff.

lichst eindeutigen Verständnis der Normenhierarchie. Sollte das soziale Zusammenleben des Adels, für dessen friedlichen Ablauf entscheidend von allen anerkannte Normen und Werte und daraus resultierende Verhaltensstandards waren, auch im Falle des Normenkonflikts funktionieren, so war es unabdingbar, dass geklärt war, welche der konkurrierenden Normen wann Vorrang hatte. Die Jugendlichen mussten lernen, sich richtig zu entscheiden, wenn in einer Situation die Ehre z.B. Angriff auf den Feind gebot, die Gehorsamspflicht gegenüber dem Herrn jedoch das genaue Gegenteil. Wenn die Familienehre verletzt worden war, verpflichtete dies das Familienoberhaupt zur Rache, die jedoch im Hochmittelalter durch Gottes- und Landfrieden auch für den Adel zunehmend eingeschränkt wurde. Was tun? Welche Norm besaß einen höheren Grad an sozialer Verbindlichkeit? In einigen Gesellschaften, vor allem Clangesellschaften, ist dies – gerade hinsichtlich der Anerkennung des staatlichen Gewaltmonopols – noch heute ein erhebliches Problem.

In streng hierarchisch gegliederten Gesellschaften wie der mittelalterlichen spielt die Ehre eine weit größere Rolle als in hochdifferenzierten demokratischen Gesellschaften. „Ehre braucht Ehrenbezeugungen, den sozialen Rang gibt es kaum ohne Gruß- und Sitzordnung.“⁶⁵ Daraus ergibt sich die Kombination von ‚honor‘ und ‚reverentia‘, Ehre und Ehrerbietung.⁶⁶ Das mittelalterliche Ehrverständnis wird sprachlich daran ersichtlich, dass ‚honor‘ nicht nur ‚Ehre‘ meint, sondern auch das ‚Amt‘, das ein Mann innehat. Hieran, an der materiellen Grundlage, hingen Ansehen und eben Ehre eines Vornehmen. Heinrich Fichtenau hat zum Verständnis solcher mittelalterlicher ‚Populärbegriffe‘, wozu er u.a. ‚Ruhm und Ehre‘ rechnete, zu Recht betont, dass diese „noch nicht Produkte eines Intellektualismus, der Emotionales ausklammert“, waren und deshalb „tiefere Schichten der Persönlichkeit“ erfassen.⁶⁷ In der Champagne galt ‚nobilis‘ (edel) als Synonym für ‚reich‘, verband sich Adel, damit natürlich auch Ehre, zwingend mit Besitz. Ein Angriff auf die Ehre bedeutete also auch einen Angriff auf den Besitz, das Amt, den Status insgesamt. Umgekehrt konnte nur ein edler Mann, ein Adliger also, Ehre besitzen. Für Ludwig den Deutschen war es ebenso wie für Otto II. oder auch noch für einen Ritter des Templerordens selbstverständlich, dass ein Bauer keine Ehre verlieren konnte, da er nichts besaß, also auch keine Ehre. Dies sah der Bauer naturgemäß anders, was die Blutrache auf dem Dorf als

⁶⁵ Fichtenau 1992, S. 17.

⁶⁶ Vgl. Stürner 1968, S. 18f.

⁶⁷ Ebd., S. 186.

Pendant zur Fehde im Adel belegt, folgte doch beides als Reaktion auf Angriffe auf die eigene Ehre oder die eines Familien- bzw. Clanmitglieds.

In einer Gesellschaft, in der der soziale Status wesentlich symbolhaft definiert wird, kommt Missachtung auf der Ebene der Etikette als symbolhaftem Ausdruck des Respekts einem Angriff auf den Status selbst gleich. Ein Beispiel mag verdeutlichen, wie wichtig symbolhafte Gesten sein konnten. Richer berichtet über ein Zusammentreffen Ottos II. mit Hugo Capet im Jahre 981.⁶⁸ Um den Herzog als seinen Vasallen vorzuführen, das Lehnungsverhältnis symbolhaft zum Ausdruck zu bringen, hatte Otto sich eine List einfallen lassen. Er wollte in Gegenwart Bischof Arnulfs von Orléans, der das Gespräch dolmetschen sollte, den Herzog empfangen. Nach dem Gespräch beabsichtigte er, beim Verlassen des Raumes sein Schwert zu ‚vergessen‘. Hugo sollte es ihm nachtragen, sein Schwerträger sein. „Darum nämlich hatte man [das Schwert] auf dem Sessel liegen lassen, damit der Herzog vor aller Augen des Königs Schwert tragen und so ein Zeichen geben sollte, dass er ihm auch in Zukunft sein Schwert tragen werde.“ Im Gegensatz zu Hugo durchschaute der Bischof den Plan und vereitelte ihn. Man musste auf alles gefasst sein, vor allem darauf, dass die stark symbolbefrachtete Etikette gegen einen verwendet wurde. Um davor geschützt zu sein, musste der Jugendliche den möglichst perfekten Umgang mit ihr gelernt haben, musste er über ein hohes Maß an Handlungswissen verfügen. Dieses Wissen vermittelten auch die Klosterschulen, denn nicht nur der weltliche Große musste solch ‚gutes Benehmen‘ beherrschen, sondern ebenso der geistliche.⁶⁹

7 ‚Jung‘ an Jahren, ‚jung‘ an Wissen

Natürlich war der Königshof der optimale Ort für die Aneignung derartiger Etikette, wobei eben dieses ‚gute Benehmen‘ eine gänzlich andere Funktion hatte als heute. Hinkmar beschreibt in seiner „Palastordnung“ die sozial durchaus heterogene „große Schar“ Jugendlicher am Hofe Karls des Großen.⁷⁰ Es gab drei Gruppen junger Männer (iuniores), deren erste die ‚milites‘ ohne bestimmtes Amt waren. Da sie keinen festen Unterhalt hatten, fand man eine Regelung, die sowohl den materiellen wie den erzieherischen Aspekt berücksichtigte.

⁶⁸ Latouche 1937, Lib. III c. 85.

⁶⁹ Zur St. Galler Klosterschule vgl. Dette 1994b, besonders S. 24ff.

⁷⁰ Gross/Schieffer 1980, c. 5 S. 80ff.

„Die genannten leitenden Hofbeamten luden abwechselnd von Tag zu Tag bald diese, bald jene von jenen zu sich in ihre Wohnung und waren bestrebt, sich dabei nicht so sehr den Tafelgenüssen wie der wahrhaft freundschaftlichen und liebevollen Zuwendung zu widmen, soweit dies einem jeden möglich war; so kam es, dass kaum einer im Lauf einer Woche übrigblieb, der nicht von jemandem in diesem Sinne eingeladen worden wäre. Die zweite Gruppe in den einzelnen Tätigkeiten bestand aus den Schülern, die sich jeweils ihrem Lehrer anschlossen [...]. Die dritte Gruppe aber waren die Diener und die Gefolgsleute der höheren und der geringeren Leute.“

Hier wird eine sehr interessante doppelte Bedeutung des Wortes ‚iunior‘ deutlich. Es meint erstens den an Lebensjahren ‚jungen Mann‘, zweitens jedoch auch den sozial auf einer niedrigeren Stufe Stehenden, z.B. den Diener. Ganz in diesem Sinne wird dieser Begriff auch in den St. Galler Klostergeschichten benutzt als Bezeichnung für niedere Funktionen. Die semantische Vermengung ergibt sich einfach daraus, dass der Jugendliche eben erst noch lernen, dienen muss, bevor er höhere Ränge einnehmen, selbst Diener und Gefolgsleute haben kann.

Der heilige Benedikt benutzt den Begriff in seiner Mönchsregel im Kapitel „Von der Rangordnung in der Gemeinschaft“ in dieser doppelten Bedeutung, einmal der auf die Zeit, also das Lebensalter, gemünzten, ein andermal der auf den sozialen Rang bezogenen.⁷¹ Dort heißt es: „Wer zum Beispiel zur zweiten Stunde des Tages ins Kloster kam, muss sich jünger wissen [iuniorum se noverit] als einer, der zur ersten Stunde kam, was immer sein Alter oder seine Stellung [dignitas] sein mag.“ Benedikt ordnet die Hierarchie innerhalb des Konvents, indem er die Begriffe der Laienwelt übernimmt, aber neu definiert. Auch ein 60jähriger kann ‚iunior‘ sein, natürlich nicht generell, sondern nur bestimmten anderen gegenüber, ‚älteren‘ Mönchen, die zwar an Lebensjahren jünger sein können, aber schon länger im Konvent sind. Ihnen ist er dann rangmäßig untergeordnet, ihnen hat er mit Respekt zu begegnen, auch wenn er in der Laienwelt nicht nur der an Jahren Ältere, sondern auch der vom Status her Höherstehende ist. Benedikt fährt fort:

„Die Jüngerer sollen also die Älteren ehren, die Älteren die Jüngerer lieben. Wenn man einen anderen beim Namen rufen will, darf man ihn nicht mit dem bloßen Namen anreden, sondern die Älteren sollen die Jüngerer mit dem ‚Bruder‘-Namen, die Jüngerer die Älteren ‚Nonnus‘ rufen, was soviel heißt wie ‚ehrwürdiger Vater‘.“

Dieser Text aus der ersten Hälfte des 6. Jahrhunderts ist eine hervorragende Ergänzung zu Hinkmars rund 400 Jahre jüngerer „Palastordnung“, führt er doch die großen Schwierigkeiten vor Augen, die sich aus der sozialen Rang-

⁷¹ Holzherr 1993, S. 293 c. 63.

ordnung ergaben, aus den durch sie verursachten, aber sie auch reproduzierenden sozialen Normen. Im Kloster steht derjenige ganz oben, der am längsten dort ist, alle anderen sind bezogen auf ihn ‚iuniores‘, schulden ihm Respekt, der auch in der Anrede deutlich gemacht wird. Doch darf der Ältere den Jüngeren nicht abfällig behandeln, er muss ihn ‚lieben‘, d.h. er darf ihm zwar Anweisungen geben, soll dies jedoch freundlich tun. Sonst, so fürchtet Benedikt, werde es zu sicherlich gewalttätigen Auseinandersetzungen im Kloster kommen. Die St. Galler Klostergeschichten liefern auch hierfür zahllose Beispiele.⁷²

Der Jugendliche musste, egal ob am Hofe eines Großen oder im Kloster, Handlungswissen erwerben, das soziale Normen ebenso umfasste wie das Verständnis von Symbolen, die den offenbar stets als labil betrachteten Status betrafen, wollte er seinen Platz erfolgreich einnehmen und ausfüllen. Hinkmar beschreibt, wie die *adolescentes* den am Hofe lebenden Großen zur Ernährung und ‚Erziehung‘⁷³ zugewiesen wurden. Letztere wird dabei wesentlich über Imitation des Vorbildes gelaufen sein. Die hier beschriebene Vorgehensweise bringt für beide Seiten Vorteile. Der König wie seine Gefolgschaft lernen den Nachwuchs kennen, können ihn erheblich beeinflussen, indem sie dessen Sozialisation entscheidend prägen. Andererseits erwirbt der zukünftige Graf, Herzog, Bischof oder Abt auf diese Weise Kenntnisse, die weit über das abstrakt-theoretisch Vermittelbare hinausgehen. Er kann zudem persönliche Bindungen knüpfen, die in einer weitgehend schriftlosen Clangesellschaft, in der solche Bindungen strukturelle Qualität haben, für den weiteren Lebensweg entscheidend sind. Dies gilt, wie gesagt, keineswegs nur für Beziehungen nach oben, sondern ebenso für Freundschaften mit Ranggleichen, also anderen ‚Jugendlichen‘.

8 Das Problem der Affektkontrolle

Besonders schwer fiel es den jungen Adligen, die immer wieder geforderte, jedoch häufig schmerzlich vermisste Selbstbeherrschung zu erlernen. Zu Anfang wurde bereits auf das Fremdbild der Jugend als ‚ungestüm‘ hingewiesen, doch war dies kein Spezifikum der Jugend. Auch bei den Erwachsenen war die Affektkontrolle noch sehr schwach entwickelt, jedoch erkannten einige deren hohen Stellenwert für ein friedliches Zusammenleben. Wohl gerade deshalb legte man zunehmend Wert auf Selbstbeherrschung, und diese galt es

⁷² Vgl. allgemein Dette 1994b.

⁷³ Vgl. Kintzinger 2007, S. 33.

sich im Laufe der Sozialisation anzueignen. Der junge Mensch musste lernen, seine Gefühle, besonders Wut, zu zähmen, nicht gleich zuzuschlagen – weder mit der Faust noch mit dem Schwert und auch nicht mit dem Wort.⁷⁴ Thietmar kritisiert heftig den Langobardenkönig Arduin wegen seines hochcholesterischen Wesens.⁷⁵ „So packte er unter anderem einmal den Bischof von Brescia bei den Haaren, als er etwas ihm nicht Genehmes äußerte, schleuderte ihn wie einen Ochsenknecht zu Boden und zeigte allen seinen zügellosen Zorn.“ Thietmar verweist auf einen wichtigen psychologischen Aspekt, das notwendige Ventil zur Triebabfuhr. Unerhört ist das Betragen Arduins, weil er einen Adligen malträtiert, d.h. nicht standesgemäß behandelt und dies obendrein öffentlich tut. Bauern oder ganz allgemein Nicht-Adlige durfte ein ‚nobilis‘ behandeln, wie er wollte.

Verständlich, dass gegenteiliges Verhalten hohes Lob erfuhr. Nithard beschreibt das – allerdings ausnahmsweise – vorsichtige und rücksichtsvolle Verhalten der Großen bei Kampfspielen.⁷⁶

„Und es war sehenswert wegen des hohen Sinnes und der Zucht [!], die dabei herrschte; auch nicht einer von dieser so großen Menge und von diesen verschiedenen Völkern wagte, wie es selbst unter Wenigen und unter Bekannten zu geschehen pflegt [!], einem anderen eine Wunde zu schlagen oder ein Schmähwort zu sagen.“

Beides war ebenso üblich wie gefährlich, führten Verwundungen doch in der Regel zu Racheaktionen, Schmähworte zu sofortigem oder späterem Blutvergießen. Es handelte sich eben um Angriffe auf die Ehre und damit, wie gesagt, auf den Status.

Verbale Entgleisungen konnten jedes friedliche Miteinander sprengen, jede Beratung unmöglich machen. Deshalb verlangte Hinkmar von den königlichen Ratgebern nachdrücklich, bei Verhandlungen jede verbale Provokation zu unterlassen.⁷⁷ Erlaubt war es, den anderen im Disput durch Zitate oder Bonmots aus dem Konzept zu bringen. Das musste hingenommen, besser noch pariert werden. Hier kam es also auf Bildung an. Konnte man nicht gegenhalten, musste man die Überlegenheit des anderen durch Lachen honorieren.⁷⁸ Doch offenkundig war es schwer, die eigenen Affekte zu kontrollieren,

⁷⁴ Gerade eine Gesellschaft, die Gewaltausübung als statusdefinierend glorifiziert, muss eben diese reglementieren, will sie nicht in Mord und Totschlag versinken. Die Herausbildung eines Gewaltmonopols ist deshalb wesentliches Merkmal des Prozesses der Staatsbildung, doch davon ist die frühmittelalterliche Gesellschaft noch weit entfernt.

⁷⁵ Trillmich 1957, Lib. V c. 24.

⁷⁶ Rau 1977b, Lib. III, 3 c. 6, S. 38.

⁷⁷ Gross/Schieffer 1980, c. 31.

⁷⁸ Vgl. Althoff 1990, S. 188.

für die Jugendlichen gewiss schwerer noch als für die Älteren. Adso, Abt von Montiérender, berichtet in seiner „Vita Bercharii“ von einem Mönch, der seinen Abt mit einem Tisشمesser erstach, weil dieser ihn „hart angefahren“ hatte. Den Täter bezeichnet Adso als „filiolus“ als Hinweis auf dessen Jugend und mangelhafte Erziehung.⁷⁹

9 Fazit

Fasst man die voranstehenden Betrachtungen zusammen, so kann man zunächst feststellen, dass es Jugend als eigenständigen Lebensabschnitt, unterschieden von der Kindheit wie von dem Erwachsenenalter, in der frühmittelalterlichen Gesellschaft sehr wohl gegeben hat. Der Jugendliche musste sowohl ‚fachlich‘ wie sozial ein anderes Handlungswissen erwerben als das Kind, er musste sich in größerer Eigenverantwortung, aber noch unter dem Schutz eines männlichen Erwachsenen in die Gesellschaft integrieren. Im Laufe dieses Integrationsprozesses galt es, sich Verhaltensstandards des Kriegeradels – am Königshof in Ansätzen durchaus schon zur Etikette stilisiert – bzw. des Klerus oder Mönchtums anzueignen, wobei eben diese Standards sich langsam wandelten. Die Reaktion der Älteren beweist dies allein schon durch den irritierten Hinweis auf die ‚guten alten Zeiten‘, ein Topos der Menschheitsgeschichte von der Antike bis heute. In Phasen weitgehender Herrschaftskontinuität wird dieser Wandel weniger spürbar gewesen sein. Dies gilt sicher für die Zeit des Kaisertums Karls des Großen sowie für die zweite Hälfte des 10. Jahrhunderts. Phasen der relativ radikalen Veränderungen auf der Herrschaftsebene werden ihren Niederschlag auch auf der Ebene der Sozialisation vor allem der adligen Jugend gefunden haben. Zu untersuchen wäre dies z.B. für die in dieser Hinsicht hochinteressanten Wandlungen auf allen Ebenen durch die normannischen Eroberungen und die nachfolgende weitgehende Veränderung z.B. der angelsächsischen Herrenschaft oder der apulischen bzw. sizilianischen Adelsgesellschaften, somit auch ihrer Normen und Werte. Die Heiligenviten der Zeit nach 1066 liefern diesbezüglich für die Normandie und England einige Hinweise. In diesem Zusammenhang erweist sich schließlich auch ein Vergleich des frühen Mittelalters mit der frühen Neuzeit als äußerst ergiebig.⁸⁰

⁷⁹ Migne, PL 137, col. 684f. c. 19f.

⁸⁰ Vgl. Dette 1993.

Quellen und Literatur

Quellen

- Adso Abbas Dervensis: *Passio Bercharii abbatis Dervensis*, Migne, *Patrologia Latina* 137, col. 669-686.
- Aimonius Floriacensis: *Vita Abbonis abbatis Floriacensis*, Migne, *Patrologia Latina* 139, col. 387-414.
- Bethmann, Ludwig/Waitz, Georg (Hg.) (1878): *Paulus Diaconus: Historia Langobardorum* (Monumenta Germaniae Historica Scriptores rerum Langobardicarum). Hannover.
- Beyerle, Franz (Hg.) (1936): *Lex Gundobada. Die Gesetze der Burgunden* (Germanenrechte 10). Weimar.
- Beyerle, Franz (Hg.) (1947a): *Edictum Rothari*. In: *Die Gesetze der Langobarden*. Weimar, S. 1-159.
- Beyerle, Franz (Hg.) (1947b): *Liutprandi leges*. In: *Die Gesetze der Langobarden*. Weimar, S. 160-323.
- Brereton, Geoffrey (Hg.) (1968): *Froissart Chronicles*, ausgewählt und übersetzt. London.
- Caesarius Episcopus Arelatensis: *Regula ad virgines*. In: Morin, Germanus (Hg.) (1933): *Florilegium patristicum*, Bd. 34, S. 18-27 (Migne, *Patrologia Latina* 67).
- Gross, Thomas/Schieffer, Rudolf (Hg.) (1980): *Hinkmar: De ordine palatii* (Monumenta Germaniae Fontes iuris Germanici antiqui III). Hannover.
- Gundlach, Wilhelm (Hg.) (1892): *Codex Carolinus*. In: *Monumenta Germaniae Historica: Epistolarum Tomus III. Merovingici et Karolini Aevi I*. Berlin, S. 459-657.
- Haefele, Hans F. (Hg.) (1980): *Casus sancti Galli, Ekkehard IV.* (Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte des Mittelalters, Bd. X). Darmstadt.
- Holzherr, Georg (Hg.) (1993): *Die Benediktsregel*. Zürich, Einsiedeln, Köln.
- Latouche, Robert (Hg.) (1930/37): *Richer Remensis: Historiae*. 2 Bde. (Les Classiques de l'Histoire de France au Moyen Age, Bde. 12 und 17).
- Leuppi, Heidi (Hg.) (1987): *Casus sancti Galli continuatio anonyma*. Textedition und Übersetzung. Zürich.
- Massenbach, Sigrid von (Hg.) (1979): *Die Memoiren des Herzogs von Saint-Simon*. Frankfurt a. M., Berlin, Wien.
- Rau, Reinhold (Hg.) (1975): *Notker der Stammler: Gesta Karoli Magni*. In: *Quellen zur karolingischen Reichsgeschichte*, Bd. 3 (Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte des Mittelalters, Bd. VII). Darmstadt, S. 321-427.
- Rau, Reinhold (Hg.) (1977a): *sog. Reichsannalen*. In: *Quellen zur karolingischen Reichsgeschichte*, Bd. 1 (Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte des Mittelalters, Bd. V). Darmstadt, S. 10-155.
- Rau, Reinhold (Hg.) (1977b): *Nithard: Historiae*. In: *Quellen zur karolingischen Reichsgeschichte*, Bd. 1 (Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte des Mittelalters, Bd. V). Darmstadt, S. 385-461.
- Riché, Pierre (Hg.) (1975): *Dhuoda: Manuel pour mon fils*. (Sources Chrésiennes 225). Paris.
- Trillmich, Werner (Hg.) (1957): *Thietmar Merseburgensis Episcopus: Chronicon* (Ausgewählte Quellen zur deutschen Geschichte des Mittelalters, Bd. IX). Darmstadt.
- Wartmann, Hermann (1863/66): *UB St. Gallen I und II*, 1, Zürich.

Westerbergh, Ulla (Hg.) (1956): *Chronicon Salernitatum. A Critical Edition with Studies in Library and Historical Sources and Language* (Studia Latina Stockholmensia 3). Stockholm, Lund.

Literatur

- Althoff, Gerd (1990): *Verwandte, Freunde und Getreue. Zum politischen Stellenwert der Gruppenbindungen im früheren Mittelalter*. Darmstadt.
- Althoff, Gerd (1991): Huld. Überlegungen zu einem Zentralbegriff der mittelalterlichen Herrschaftsordnung. In: *Frühmittelalterliche Studien* 25, S. 259-382.
- Althoff, Gerd (1997): Ungeschriebene Gesetze. Wie funktioniert Herrschaft ohne schriftlich fixierte Form? In: ders.: *Spielregeln der Politik im Mittelalter. Kommunikation in Frieden und Fehde*. Darmstadt, S. 282-304.
- Arnold, Klaus (1987): Mentalität und Erziehung – Geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und Geschlechtersphären als Gegenstand der Sozialisation im Mittelalter. In: Graus, Frantisek (Hg.): *Mentalitäten im Mittelalter. Methodische und inhaltliche Probleme* (Vorträge und Forschungen, Bd. 35). Sigmaringen, S. 257-288.
- Barber, Malcolm (1978): *The Trial of the Templars*. Cambridge.
- Barber, Malcolm (1994): *The New Knighthood. A History of the Order of the Temple*. Cambridge.
- Bartlett, Robert (1996): *Die Geburt Europas aus dem Geist der Gewalt*. München.
- Detle, Christoph (1993): Kindheit im frühen Mittelalter und in der frühen Neuzeit. In: *Wissenschaftliches Institut für Schulpraxis Bremen* (Hg.): *Kinder, Kinder... Kindheit gestern und heute* (Veröffentlichungen des WIS Freie Hansestadt Bremen, Arbeitsheft 93). Bremen, S. 49-91.
- Detle, Christoph (1994a): Kinder und Jugendliche in der Adelsgesellschaft des frühen Mittelalters. In: *Archiv für Kulturgeschichte* 76, S. 1-34.
- Detle, Christoph (1994b): Schüler im frühen und hohen Mittelalter. Die St. Galler Klosterschule des 9. und 10. Jahrhunderts. In: *Studien und Mitteilungen zur Geschichte des Benediktinerordens und seiner Zweige* 105, S. 7-64.
- Duby, Georges (1980): *Die Zeit der Kathedralen. Kunst und Gesellschaft 980-1420*. Frankfurt a. M.
- Elias, Norbert (1987): *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt a.M.
- Fichtenau, Heinrich (1992): *Lebensordnungen des 10. Jahrhunderts. Studien über Denkart und Existenz im einstigen Karolingerreich*. München.
- Hildebrandt, Madge M. (1992): *The External School in Carolingian Society*. Leiden, New York, Köln.
- Jong, Mayke de (1996): *In Samuel's Image. Child Oblation in the Early Medieval West*. Leiden.
- Kasten, Brigitte (1997): *Königssöhne und Königsherrschaft. Untersuchungen zur Teilhabe am Reich in der Merowinger- und Karolingerzeit* (Monumenta Germaniae, Schriften, Bd. 44). Hannover.
- Kintzinger, Martin (2007): *Wissen wird Macht. Bildung im Mittelalter*. Ostfildern
- Kocher, Gernot (1992): *Zeichen und Symbole des Rechts. Eine historische Ikonographie*. München.
- Kohl, Karl-Heinz (2000): *Ethnologie – die Wissenschaft vom kulturell Fremden*. München.
- Kraus, Wolfgang (2004): *Islamische Stammesgesellschaften. Tribale Identitäten im Vorderen Orient in sozialanthropologischer Perspektive*. Wien, Köln, Weimar.

- Reynolds, Susan (1994): *Fiefs and Vassals. The Medieval Evidence Reinterpreted*. Oxford.
- Scheibelreiter, Georg (1999): *Die barbarische Gesellschaft. Mentalitätsgeschichte der europäischen Achsenzeit 5.-8. Jahrhundert*. Darmstadt.
- Stürner, Wolfgang (1968): „Salvo debito honore et reverentia“. In: *Zeitschrift für Rechtsgeschichte, Kanonistische Abteilung* 54, S. 7-34.
- Wollasch, Joachim (1957): Eine adlige Familie des frühen Mittelalters. Ihr Selbstverständnis und ihre Wirklichkeit. In: *Archiv für Kulturgeschichte* 39, S. 150-188.

Anschrift des Autors:

Dr. Christoph Dette, Mindener Str. 14, 28205 Bremen
e-mail: chrдетте@yahoo.de

„Callvinsche Füchse und Hunde“ Konfessionelle Aspekte schulischer Ehrenhändel im Berlin des späten 17. Jahrhunderts

1 Einleitung

Am 9. August 1684 eröffnete die Hausvogtei¹ ein Untersuchungsverfahren gegen Schüler des Joachimsthalschen Gymnasiums.² Es war ganz und gar nicht gewöhnlich, dass deviantes Verhalten von Schülern vor dem landesherrlichen Gericht verhandelt wurde. Kleinere Vergehen wurden üblicherweise schulintern behandelt, wobei als obligatorische Strafe die Haft im Karzer angeordnet wurde.³ Aber im vorliegenden Fall war gegen die ungeschriebenen Regeln jugendlichen Konfliktaustrags eindeutig verstoßen worden, wodurch das zuständige Gericht auf den Plan gerufen worden war. Zwei Tage zuvor, am 7. August, war es auf dem Nikolaikirchhof zu einer Schlägerei zwischen Schülern des Joachimsthalschen Gymnasiums und des Berlinischen Gymnasiums zum Grauen Kloster gekommen, in deren Verlauf zwei der Beteiligten ernsthaft verletzt worden waren. Gottfried Kamenz aus dem Berliner Gymnasium hatte schwere Wunden an Kopf und Handgelenk erlitten, während sein Mitschüler Georg Christian Sauer nicht nur eine Verletzung an der linken Schulter davongetragen, sondern auch seine linke Hand verloren hatte. Nach einem gefährlichen Degenhieb musste sie amputiert werden.

Dieser Konflikt zwischen den Schülern zweier Gymnasien ist ein typisch frühneuzeitlicher Ehrenhandel, wie er von der historischen Kriminalitätsforschung⁴ bereits wiederholt beschrieben und untersucht wurde. Erst seit kurzem wenden sich auch bildungsgeschichtliche Arbeiten dieser Materie zu.⁵

¹ Zur Hausvogtei vgl. Saring 1940; Escher 1987, S. 364; Schrader 1963, S. 23.

² GStA PK, I. HA GR, Rep. 60, Nr. 17 Fasz. 2 und 3. Winter 2008, S. 248f., weist auf den Fall hin, jedoch ohne ihn im Lichte einschlägiger Forschungen näher zu analysieren.

³ Einschlägige Beispiele hierzu: GStA PK, X. HA Rep. 32 Joach. Gym. Nr. 29, 30, 33 und 34.

⁴ Grundlegend: Schwerhoff 1999.

⁵ Vgl. Brüdermann 1990; Füssel 2004.

Mehrere Studien, die im Rahmen eines Sonderforschungsbereichs⁶ entstanden, befragten den ‚Liber Inquisitionum‘ des Freiburger Universitätsgerichts⁷ nach der gesellschaftlichen Bedeutung von Gesten in Konfliktsituationen. Die Ehrenhändel wurden dabei in erster Linie als Praxis des Mannseins beschrieben: Die Ehre des jungen Mannes, so die grundlegende Argumentationslinie, stützte sich auf Tugenden wie Wehrhaftigkeit und Verteidigungsfähigkeit, die im Rahmen des Konfliktaustrags durch provokative Gesten zur Schau getragen und unter Beweis gestellt wurden.

Dieser geschlechtergeschichtliche Interpretationsansatz ist jedoch nicht unwidersprochen geblieben. Marian Füssel hat ihn mit einem Hinweis darauf zu relativieren gesucht, dass „die ständische Qualität des Studenten der Geschlechtsidentität vorgeordnet blieb.“⁸ Unter Bezug auf die historische Kriminalitätsforschung führt er an, dass Gewalt in der Frühen Neuzeit nichts spezifisch Männliches gewesen sei. Erst im 19. Jahrhundert seien Formen von Gewalttätigkeit durch Studenten verstärkt „zur geschlechtlichen Abgrenzung einer ehemals rein männlichen Domäne“⁹ genutzt worden. Da gerade unverheiratete junge Männer während der Frühen Neuzeit zu exzessivem Gewalteininsatz geneigt hätten, erachtet auch er es für sinnvoll, das „Prinzip konkurrierender Männlichkeiten“¹⁰ in die Interpretation der Studentenkultur einzubringen. Es sei nicht zuletzt das spezifisch studentische Freizeitverhalten, das Waffentragen, ‚Nachtschwärmen‘ und der Wirtshausbesuch, das Studenten oft in konfliktträchtige Situationen gebracht habe. Füssel ermahnt also dazu, die Rolle der Standesqualität bei der Deutung studentischer Kultur nicht zu unterschätzen. Dem ist umso mehr zuzustimmen, als Gewaltausübung zumindest in ihrer gesellschaftlich legitimen Form während der Frühen Neuzeit letztlich eine ständische Pointe besaß, galt doch der Adel nach wie vor als militärischer Stand *par excellence*.¹¹ Indem der Adel seit dem späten 16. Jahrhundert das Universitätsstudium zunehmend zur Absicherung seiner gesellschaftlichen Stellung in seine Erziehungsstrategien integrierte, sorgte er auch

⁶ Gemeint ist das volkskundliche Teilprojekt „Symbole, Rituale und Gesten in frühneuzeitlichen Konflikten und alltäglichem Handeln“ im Sonderforschungsbereich 496 „Symbolische Kommunikation und gesellschaftliche Wertesysteme vom späten Mittelalter bis zur französischen Revolution“ an der Universität Münster.

⁷ Vgl. Braun/Liermann 2007 mit einem ausführlichen Forschungsüberblick (S. 30-37); Krug-Richter 2004a und 2004b. Außerhalb des Sonderforschungsbereichs entstand bereits zu einem früheren Zeitpunkt die Arbeit von Siebenhüner 1999.

⁸ Füssel 2004, S. 164f.

⁹ Ebd., S. 164.

¹⁰ Füssel 2004, S. 164.

¹¹ Vgl. Stollberg-Rillinger 1996, S. 42.

für die Verbreitung adliger Werte und Normen an den Universitäten – die Verbreitung des Fechtens ist nur ein Beispiel hierfür.¹²

Die Frage nach den Werten, die im Namen der Ehre verhandelt werden konnten, steht auch im Mittelpunkt der Ausführungen auf den folgenden Seiten. Indem ich mich auf eine Reihe von Auseinandersetzungen in der brandenburg-preußischen Residenzstadt Berlin-Cölln beschränke, werde ich mich hierzu mikrohistorischer Methoden und Erkenntnisinteressen bedienen.¹³ Da dieser Ehrenhandel durch die konfessionelle Differenz zwischen dem lutherischen Grauen Kloster und dem reformierten Joachimsthalschen Gymnasium geprägt wurde, wird insbesondere danach zu fragen sein, welche Rolle die Konfession bei den Konflikten spielte. Den Ausgangspunkt bildet die bereits eingangs erwähnte Episode des Jahres 1684 – eine Episode, die quellenmäßig sehr gut belegt ist, da sie nicht nur die Hausvogtei, sondern auch den Geheimen Rat beschäftigte. Eine interpretierende Beschreibung dieser Episode steht daher am Anfang der folgenden Überlegungen. Anschließend werde ich mich dann der Rolle von Geschlecht und Konfession zuwenden.

2 Ein Ehrenhandel als Kette von Konflikten

Die Schlägerei, die am 7. August 1684 auf dem Nikolaikirchhof entbrannte, war der Kulminationspunkt einer Kette von Auseinandersetzungen, welche die Schüler der beiden Gelehrtenschulen in den zurückliegenden Wochen miteinander ausgefochten hatten. Diese Auseinandersetzungen, in denen unterschiedliche Konfliktsituationen einander ablösten, wiesen die gesamte Bandbreite an Verhaltensweisen und Gesten auf, welche die Forschung bereits wiederholt beschrieben hat.¹⁴ Im folgenden Abschnitt soll zunächst der Ablauf der Geschehnisse so genau wie möglich aus den Verhörprotokollen der Hausvogtei heraus präpariert werden.

Der Anlass der Auseinandersetzungen liegt im Dunkeln. Folgt man den Vermutungen, die das Kollegium des Joachimsthalschen Gymnasium im Nachhinein in einem Bericht an den Geheimen Rat formulierte, so rührten die Animositäten wohl aus einer Reihe von Schulübertritten vom lutherischen Berlinischen zum reformierten Joachimsthalschen Gymnasium her, die seit

¹² Vgl. Liermann/Braun 2007, S. 98-104.

¹³ Mikrogeschichte vergrößert den Maßstab, um „Beziehungen zwischen Menschen(-gruppen) auf den verschiedenen Gebieten des Lebens zu erforschen“ (Ulbricht 2009, S. 35.), ohne jedoch den Bezug zu allgemeinen Fragestellungen zu verlieren.

¹⁴ Vgl. Liermann/Braun 2007, S. 46-62.

1679 registriert worden waren. Der Rektor der Berlinischen Schule, Gottfried Weber¹⁵, nahm dies jedoch nicht hin, sondern bemühte sich durch personale Netzwerke und persönliche Schreiben „mit Erinnerung der Seelen gefahr“¹⁶, die seines Erachtens von einem Besuch der Reformierten Schule ausging, Druck auf die Eltern auszuüben, die Schüler wieder an das Graue Kloster zu schicken. Als 1683 und 1684 nochmals zwei Schüler vom Berlinischen ans Joachimsthalsche Gymnasium wechselten, schärfte der Rektor den Verbliebenen ein, die Abtrünnigen würden „woll dem Teuffel in denn Rachen laufen“; außerdem, so wollte man am Joachimsthalschen Gymnasium erfahren haben, ermahnte er die Schüler, nicht den Gottesdienst im Dom zu besuchen, „dann man sehe wohl, die dieses thäten, waß sie für eine Liebe gegen den Reformirten glauben trügen.“¹⁷

Gleichzeitig kam es unter den Schülern beider Schulen zu einer „Praetension Von den Huttabnehmen.“¹⁸ Den Begriff „Prätension“ erklärt Zedlers Universallexikon als „An- oder Zuspruch an einer Sache, welche gegründet [sic!] seyn muß, wenn man den andern anhalten will, daß er das verlangte gebe, und Satisfaction thue.“¹⁹ Die Prätension könne, so Zedler weiter, nur durch „gütlichen Vergleich“ oder durch Gewalt erzielt werden, wobei die Gewalt „im bürgerlichen Stande durch obrigkeitliche Hülffe“ und im zwischenstaatlichen Bereich durch den Krieg verkörpert werde. Es ging also darum, wer wann den Hut vor dem anderen zu ziehen hatte, letztlich also um den Anspruch auf Vorrang. Um der Auseinandersetzung die Schärfe zu nehmen, bemühte sich die Joachimsthalsche Schulleitung um klare Anweisungen: Spazierten die Schüler durch die Straße, sollten sie jedermann grüßen; sobald sie allerdings „an einen [sic!] ohrt stillständen und ihres gleichen bey ihnen vorbey ginge, alß dan der sie nicht grüßete, dem dürfften sie auch nicht danken.“²⁰ Es verwundert kaum, dass diese Anweisung zur Konfliktschlichtung nichts beitrug, bestätigte sie doch indirekt den Stellenwert, der dem Hutziehen beigemessen wurde.

Als es am 20. Juli zu einer ersten tätlichen Auseinandersetzung kam, war es tatsächlich ein nicht gezogener Hut, der sie auslöste. An diesem Tage

¹⁵ Zu Weber vgl. Winter 2009, S. 170ff.

¹⁶ GStA PK, I. HA GR, Rep. 60, Nr. 17 Fasz. 3, fol. 157r (Bericht des Joachimsthalschen Gymnasiums an den Geheimen Rat, [1684]).

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Ebd.

¹⁹ Art. „Praetension“, in: Zedler 1741, Bd. 29: Pr-Pz, Sp. 128.

²⁰ GStA PK, I. HA GR, Rep. 60, Nr. 17 Fasz. 3, fol. 157v (Bericht des Joachimsthalschen Gymnasiums an den Geheimen Rat, [1684]).

knöpfte sich ein Schüler des Joachimsthalschen Gymnasiums namens Ernst Wilhelm Engering wohl unter Beteiligung eines Mitschülers einen Berlinischen Schüler namens Brunnemann vor. Brunnemann gab später an, Engering habe ihn gefragt „warum Er nicht den Huth abgenommen, und Ihn so fort ins Gesicht geschlagen [habe].“²¹ Engering selbst gab dies auch ohne Umschweife zu, als er knapp einen Monat später wegen der Geschehnisse verhört wurde. Allein an die Frage nach dem Hutabnehmen mochte er sich nicht mehr erinnern.²² Brunnemann räumte schließlich stark blutend die Szene, so dass Engering am Tag darauf nach einer Intervention des Rektors der Berlinischen Schule des Gymnasiums verwiesen wurde – zumindest für kurze Zeit.²³ Auf Interzession Eberhard Christoph Balthasar von Danckelmans, seines Zeichens Erzieher des Kronprinzen und Vortragender Rat, kehrte Engering nämlich schon nach zwei Wochen an die Schule zurück, was dann wiederum Brunnemann auf den Plan rief. Noch am Abend eben jenes Tages, an dem die Wiederaufnahme Engerings bekannt geworden war, soll er mit einem Degen umgürtet zusammen mit Mitschülern vor dem Joachimsthalschen Gymnasium aufgekreuzt sein, um „gelegenheit zu händel[n]“ zu suchen.²⁴

Spätestens zu diesem Zeitpunkt – also Anfang August – hatte sich der Streit um die „Praetension Von den Huttabnehmen“²⁵ zu einer Frage der Ehre entwickelt, die allmählich einen größeren Kreis von Schülern erfasste. Wie eine Reihe von Zeugen aus dem Joachimsthalschen Gymnasium übereinstimmend berichteten, zogen nun an mehreren aufeinanderfolgenden Abenden oder Nächten Schüler des Grauen Klosters an der landesherrlichen Bildungseinrichtung in der Heilig-Geist-Straße vorbei und ergingen sich lärmend in Schmähungen und Provokationen. Mit Geigen und Harfen wurde laute Musik²⁶ gemacht, und Degen wurden an den Schulmauern gewetzt²⁷. Die Zahlen, die in diesem Zusammenhang genannt werden, belaufen sich auf zehn bis vierzig Personen, eine Quelle spricht davon, dass die Schüler „Partheyen wiese zu zehnen vnd so weiter biß 30 oder 40 starck vor dem Gymnasio

²¹ Ebd., fol. 77r (Bericht des Joachimsthalschen Gymnasiums an den Geheimen Rat, [1684]).

²² Ebd., fol. 118r-120r (Verhör E. W. Engering).

²³ Ebd., fol. 77r-78v (Auszug aus den Acta in aedibus Rectoris).

²⁴ Ebd., fol. 157v (Bericht des Joachimsthalschen Gymnasiums an den Geheimen Rat, [1684]).

²⁵ Ebd., fol. 157r.

²⁶ Zum provozierend lauten nächtlichen Musizieren von Studenten vgl. Krug-Richter 2006, S. 43f.

²⁷ Zum Wetzen vgl. Braun/Liermann 2007, S. 51f.

Joachimeo vorbey gelauffen“²⁸ seien. Je nachdem, von welcher Zahlenbasis man ausgeht, nahmen demnach zwischen 7 und 13 % aller Schüler des Berlinischen Gymnasiums an diesen Aufzügen teil.²⁹ Mehr Schüler waren weder zu einem früheren noch zu einem späteren Zeitpunkt in die Auseinandersetzungen des Jahres 1684 verwickelt.

Auch tagsüber kam es wiederholt zu Provokationen zwischen Schülern beider Gymnasien. Am Abend des 4. August 1684 saßen die Berlinischen Schüler Hübener und Millies vor dem Quartier des letzteren. Millies gab während seines Verhörs an, sie hätten sich mit einer Episode aus einem Werk Johann Balthasar Schupps beschäftigt.³⁰ Ein Schüler der Joachimsthalschen Schule namens Polenius schnappte im Vorbeigehen ein Wort auf, durch das er sich provoziert fühlte. Nach gegenseitigem Austausch von Provokationen kam es zu Handgreiflichkeiten, die durch das beherzte Eingreifen von Herrn Peltz, dem Wirt, bei dem Millies logierte, beigelegt wurden.³¹ Tags darauf wurde Millies auf dem Weg zum Chor von zwei Schülern des Joachimsthalschen Gymnasiums, nämlich von Goldbeck und Goldfisch, verfolgt; diese drehten jedoch um, sobald sie den öffentlich singenden Chor erblickten.³² Am Abend des 6. August, so einige Berlinische Schüler, hätten ihre Gegner gedroht, eine Beisetzung auf dem Nikolaikirchhof zu stören „weil Engering währe relegiert worden.“³³ Der erwartete Angriff blieb jedoch aus.

Erst im Laufe des 7. August spitzte sich die Lage soweit zu, dass es abends zu der bereits eingangs erwähnten großen Schlägerei mit mehreren Verwundeten kam. Von welcher Seite die Provokationen ausgingen, konnten schon die zeitgenössischen Ermittler nicht mehr klären. Zwei Schüler des Berlinischen Gymnasiums (Thiele und Hübener) gaben an, um zwei Uhr mittags von zwei Joachimsthalschen Schülern verfolgt und beschimpft worden zu sein; sie jedoch hätten die Provokateure stehen gelassen und sich in ihre Schule zurückgezogen.³⁴ Die Beschuldigten – es handelte sich um Polenius, Neßler, Schlichting und Jäger – gaben ihrerseits an, sie seien von den beiden

²⁸ GStA PK I. HA GR, Rep. 60, Nr. 17 Fasz. 2, fol. 4r (Bericht der Joachimsthalschen Schule an den Geheimen Rat, [1684]); ebd. fol. 5rv (Memorialschreibwerk Balthasar Mülners).

²⁹ Winter 2009, S. 246, geht davon aus, dass um 1700 zwischen 300 und 400 Schüler am Berlinischen Gymnasium unterrichtet wurden.

³⁰ GStA PK, I. HA GR, Rep. 60, Nr. 17 Fasz. 3, fol. 1r-45r (Verhör J. Millies, 22./23./28.08. 1684, Art. 4). Zu Schupp vgl. Jaumann 2004, S. 593f.

³¹ Ebd., fol. 79rv (Auszug aus den Acta in aedibus Rectoris vom 04.08.1684).

³² Ebd., fol. 1r-45r (Verhör Millies am 22./23./28.08.1684, Art. 4).

³³ Ebd., fol. 1r-45r (Verhör Stahn und Sauer am 22./23./28.08.1684, Art. 17).

³⁴ Ebd., fol. 79v-80r (Auszug aus den Acta in aedibus Rectoris für den 04.08.1684).

Berlinischen provoziert worden, hätten diese dann bis zum Molkenmarkt verfolgt, sie dort aber aus den Augen verloren. Daraufhin seien einige andere Schüler (Goldfisch, Goldbeck und Schenk) zum Grauen Kloster gegangen und hätten dort einige andere Schüler gebeten, weitere Provokationen zu unterlassen.³⁵ Goldbeck selbst gab an, er habe Thiele, Hübener, Pape und einen anderen in der Klostergasse getroffen und sie wegen der Störung der Nachtruhe angesprochen.³⁶ Auch Millies steht einmal mehr im Mittelpunkt der Auseinandersetzung. Dieser behauptete, Jäger und Schlichting seien ihm von der Probstgasse bis zum Nikolaikirchhof gefolgt, wo es zu einem verbalen Schlagabtausch gekommen sei. Er habe sich aber rasch in das Haus eines Schusters gerettet und dadurch weitere Auseinandersetzungen vermieden.³⁷ Angesichts der Ermittlungen gaben also beide Seiten an, selbst stets ein nachgiebiges und beschwichtigendes Verhalten an den Tag gelegt zu haben, während sie provokatives Auftreten ihren Gegnern zuschrieben. Ein Bewusstsein dafür, dass derartige Provokationen von den Obrigkeiten nicht erwünscht waren, war also durchaus vorhanden.

Noch am selben Abend bezogen zwei Schüler des Joachimsthalschen Gymnasiums vor ihrer Schule Stellung, während die restliche Schülerschaft noch beim Abendessen saß. Einer von ihnen, Rahmel, sagte aus, „Inquisitus [d.h. Rahmel selbst] und Ebertus wehren zusammen vor der thüre bey der Schulen gestanden, Inquisitus hette die gaße nach der Post zu, Ebertus die andere gaße hinunter gesehen.“³⁸ Dass es zu den Gewohnheiten der Schüler gehörte, sich vor ihren Gebäuden zu versammeln, wird in anderem Zusammenhang deutlich. So hatte der Rektor des Berlinischen Gymnasiums Tage zuvor festgehalten, dass die Schüler des Joachimsthalschen „vor ihren Convictorio hauffenweise zu stehen, und die vorüber gehenden zu äffen gewohnet wären.“³⁹ Bürger hätten sich darüber bereits beschwert. Als die Berlinischen Schüler Stahn, Stapenbeck und Kamentz aus einem nahe gelegenen Haus, in dem ihr Mitschüler Millies wohnte, in die Gasse traten, kam es wiederum zu gegenseitigen Provokationen.⁴⁰ Nach Angaben der Joachimsthalschen Schüler seien es die Berlinischen gewesen, die ihnen zu folgen bedeutet hätten.

³⁵ Ebd., fol. 90r-114r, Art. 38 (Aussage Schlichting am 11.08.1684).

³⁶ Ebd.

³⁷ Ebd., fol. 1r-45r. (Verhör Millies am 22./23./28.08.1684, Art. 4); ebd. fol. 80rv (Auszug aus den Acta in aedibus Rectoris für den 04.08.1684).

³⁸ Ebd., fol. 115r-129r, Art. 9 (Verhör Rahmel am 12.08.1684).

³⁹ Ebd., fol. 77r-78v (Auszug aus den Acta in aedibus Rectoris vom 20.07.1684).

⁴⁰ Zum Verlauf der Schlägerei aus Joachimsthaler Sicht: ebd. fol. 90r-114r, Art. 40-55; und aus Berlinerischer Sicht: ebd. fol., 1r-45r, Art. 40-55.

Acht von ihnen – fünf Primaner und drei Tertianer – bewaffneten sich rasch und leisteten der Aufforderung Folge. Die Berlinischen Schüler bezogen offenbar als erste auf dem Nikolaikirchhof Stellung. Persönliche Beziehungen zu den Bewohnern umliegender Häuser sollten ihnen später als Argument dienen, dass sie berechtigt waren, sich dort aufzuhalten. Die Joachimsthalschen Schüler bewegten sich – dies sagten sie selbst, aber auch andere Zeugen übereinstimmend aus – in einer Art Zangenbewegung von zwei Seiten auf ihre Gegner zu. Zunächst kam es zu einer Konfrontation zwischen zwei Schülern, nämlich zwischen Stahn und Jäger. Nach den Aussagen der Berlinischen Schüler ging Jäger schließlich mit einem Degen auf den unbewaffneten Stahn los, dessen Mantel zahlreiche Degenhiebe abbekam, seinen Körper aber – der Stoff soll ausreichend dick gewesen sein – vor Blessuren schützte.⁴¹ Das Ungleichgewicht an Waffen veranlasste Stappenbeck und Kamentz, sich ebenfalls auf Jäger zu stürzen, und spätestens damit war wohl das Signal zum allgemeinen Zuschlagen gegeben. Aus einem der umliegenden Häuser eilte nun der Berlinische Schüler Sauer, mit einem Zuberbaum⁴² bewaffnet, seinem Mitschüler zu Hilfe und setzte mit seiner Waffe Goldbeck zu. Die Joachimsthalschen Schüler wollten sich schon zurückziehen, als Verstärkung eintraf. Einer von ihnen, vermutlich Schlichting, griff nun Sauer mit einem Degen an, aber Sauer parierte die Hiebe mit dem Zuberbaum. Sein Gegner schlug diesen entzwei, Sauer ließ die Stücke fallen und setzte zur Flucht an. Dass er dabei seiner Kopfbedeckung mit der Hand auf den Schädel drückte, wurde ihm zum Verhängnis; denn sein Gegner hieb nach dem Hut, offenbar eine beliebte Trophäe, traf aber die Hand, die ihn festhielt. Ein weiterer Hieb verletzte die Schulter des Flüchtlenden. Auch einer seiner Mitsstreiter wurde schwer verwundet. Sauer und Stahn verloren ihre Hüte, die von den Joachimsthalschen Schülern aufgelesen und als Trophäen auf ihre Degen gesteckt wurden. Auf dem Rückzug, so Sauer, hätten sie: „zurück victoria und Ehre genug“⁴³ gerufen.

Schon dieser von der gegnerischen Seite kolportierte Triumphruf legt nahe, dass es sich bei der Schlägerei um einen der üblichen Ehrenhändel handelte, wie sie in studentischen Kreisen spätestens seit dem 16. Jahrhundert üblich waren. Typologisch fügen sie sich in ein breites Spektrum kultureller

⁴¹ Zur Funktion des Mantels für das Fechten in der Frühen Neuzeit vgl. Krug-Richter 2004a, S. 47.

⁴² Werkzeug zum Tragen eines Zubers. Vgl. Art. „Zuber“. In: Grimm/Grimm 1954, Bd. 32: Zobel-Zypressenzweig, Sp. 239-242, hier Sp. 241.

⁴³ GStA PK, I. HA GR, Rep. 60, Nr. 17 Fasz. 3, 1r-45r, Art. 55 (Aussage Sauer am 22./23./28. 08.1684).

Praktiken ein, die es Männern in der Frühen Neuzeit ermöglichten, Konflikte „innerhalb einer agonalen Kultur nach komplexen Regeln“⁴⁴ auszutragen und zu bewältigen. Das kulturelle Drehbuch der einzelnen Konfrontationsszene sah vor, dass auf die Konflikteröffnung entweder mit Beschwichtigungen oder mit Retorsion, d.h. mit einer Erwiderung der Provokationen geantwortet wurde. Wurde der Konflikt auf diese Weise nicht beigelegt, folgte die gewalttätige Eskalation als dritte Sequenz.⁴⁵ Die Auseinandersetzungen zwischen den Berliner Schülern zeigen, dass solche Konfrontationsszenen sich in weit ausgespannte Handlungsketten eingliedern und Teile regelrechter Konfrontationspanoramen bilden konnten. Die einzelnen Szenen blieben lange Zeit jedoch den ersten beiden Sequenzen verhaftet, in denen zwar Provokationen ausgetauscht wurden, es aber zu Handgreiflichkeiten nicht kam. Provokiert wurde sowohl durch Gesten⁴⁶ – Blicke, Lachen, Winken, Vor-die-Brust-Schlagen einerseits, Waffen einbeziehende Drohgebärden andererseits – als auch durch Beleidigungen oder Schmähungen, mit denen der Gegner bewusst herabgesetzt oder herausgefordert wurde. Eine Eskalation wurde jedoch zunächst durch angemessenes Dagegehalten sowie durch Formen des körperlichen Rückzugs vermieden.

Betrachtet man die einzelnen Konfrontationen als Szenen einer Handlungskette, so wird deutlich, dass durch den Rückzug zwar Konflikte zwischen einzelnen Schülern oder Schülergruppen temporär beigelegt werden konnten, neue Konflikte zwischen anderen Schülern aber geradezu vorprogrammiert waren. Bis zur Schlägerei auf dem Nikolaikirchhof respektierten die Akteure die Grenzen, die dem Konfliktaustrag im Rahmen solcher Ehrenhändel gesteckt waren.⁴⁷ Wie auch bei anderen Praktiken des Mannseins – Trinken und Fluchen seien hier als Beispiele genannt – kam es darauf an, die eigene Kraft, Souveränität und Überlegenheit vor den Augen der bei solchen Auseinandersetzungen stets präsenten Zuschauer wirksam zu inszenieren, ohne die Selbstkontrolle zu verlieren und dadurch ‚aus der (männlichen) Rolle‘ zu fallen. Denn Affektbeherrschung kennzeichnete in zeitgenössischen Männlichkeitskonzepten den Mann unabhängig davon, ob dieser nun adligen oder bürgerlichen Schichten angehörte.⁴⁸ Bei der Schlägerei selbst wurden dagegen die ungeschriebenen Regeln des ‚fair play‘ ausgesetzt: Man kämpfte mit ungleichen Waffen, bis Blut floss.

⁴⁴ Loetz 1998, S. 269.

⁴⁵ Vgl. ebd., S. 270.

⁴⁶ Zur Rolle der Gesten bei studentischen Ehrenhändeln zuletzt Brau/Liermann 2007, S. 46-61.

⁴⁷ Vgl. Loetz 1998, S. 270-281.

⁴⁸ Vgl. Frank 1998, S. 199ff.; Schwerhoff 1998, S. 237-263.

Nur am Rande sei angemerkt, dass Sauer sein Eingreifen in den Kampf mit dem unausgewogenen Kräfteverhältnis der Gegner begründete. „Er [habe] gefragt, ob das ehrlich und redlich gehandelt sey, daß ihrer so viele auff einen loß gingen“⁴⁹, sagte er vor Gericht aus. Die Bemerkung mag nicht allein dem Rechtfertigungsdruck vor Gericht geschuldet gewesen sein; man kann sich gut vorstellen, dass sie mit ironischem Unterton auch im Kampf selbst fiel. Wie dem auch sei: es ist auffällig, dass es zu den Provokationsszenarien gehörte, sich gegenseitig auf die Spielregeln hinzuweisen. Das Spiel mit Norm und Normübertritt muss als wesentliches Motiv betrachtet werden, sich auf Ehrenhändel einzulassen.

3 „Kerl“ oder „Junge“

Der Kampf um die Ehre bewegte aber nicht nur die Schüler, sondern auch die Gymnasien selbst. So hielt ein Bericht der Joachimsthalischen Schule an den Geheimen Rat fest:

„Es hat ein berlinischer schüler namens Millies zu einem aus unsern Gymnasio mit nahmen Polenius gesaget, es were in den Joachimsthalischen Gymnsaio kein rechtschaffener Kerl, sondern es weren lauter jungen, von welchen er vor diesen etlichen hette orfeigen und Nasenstüber gegeben. Nach etlichen tagen hat einer aus unsern Gymnasio einen berlinischen mit nahmen Muhlen gefragt, wem Millies gemeinet, genander Muhl aber hat zur Antwort gegeben, Millies hette gesaget: Er hette Goldtbecken gemeinet. Goldbeck aber saget, das genander Millies for diesen ihm niemals orfeigen gegeben, sondern Millies hätte es nur darümb gesaget, das er an ihm wolte hendel suchen und ihm verkleinern.“⁵⁰

Die Beleidigung, die hier festgehalten wurde, war keine individuelle, sondern richtete sich gegen den Schüler Polenius als Mitglied des Joachimsthalischen Gymnasiums. Unter den Eleven dieses Gymnasiums, so die gegnerische Seite, seien keine ‚rechtschaffenden Kerle‘, sondern ‚lauter jungen‘, die feige seien, weil sie sich gegen erlittene Tätlichkeiten nicht zur Wehr setzten. Die Vorwürfe werden von einem anderen Schüler vehement bestritten. Sie seien nicht wahr, sondern reine Provokationen, um ‚hendel‘ anzufangen und den anderen zu ‚verkleinern‘. Die entscheidende Linie verlief also zwischen ‚Kerlen‘ und ‚Jungen‘. Welche Konnotation sich an das Wort ‚Kerl‘ knüpfte, verdeutlicht ein Blick in Zedlers Universallexikon: „Kerl hieß ehe Mahls bey den alten Deutschen einen ehrlichen tapffern Mann, so von dem Worte Carlo

⁴⁹ GStA PK, I. HA GR, Rep. 60, Nr. 17 Fasz. 3, fol. 1r-45r (Verhör Stahn und Sauer, am 22./23./28.08.1684, Art. 55).

⁵⁰ Ebd., fol. 54rv.

herstammen soll.“⁵¹ Einen Jungen zeichnete dagegen nicht nur geringes Alter aus, sondern auch Abhängigkeit und/oder fehlende ständische Qualitäten.⁵²

Auch bei anderer Gelegenheit stellten die Berlinischen Schüler wohl die männlichen Tugenden ihrer Kontrahenten infrage. Ihnen wurde nämlich zur Last gelegt, bei den nächtlichen Aufzügen vor dem Joachimsthalschen Gymnasium gesungen zu haben: „Ist dan niemand Verhanden, der unß unßere lust will stöhren“⁵³. Die Lust bestand wohl vornehmlich in dem Vergnügen, mit lautstarken Provokationen am Joachimsthalschen Gymnasium vorbeizuziehen. Die gesungene Spottzeile besaß als Sprachhandlung in ihrem situativen Kontext zwei Stoßrichtungen: Zum einen war sie eine Provokation, eine „Herausforderung aus dem Haus“⁵⁴, die die Gegenseite zum Handeln bewegen sollte; zugleich bestätigte sie aber auch die Tatsache, dass sich offenbar von den herausgeforderten Schülern keiner blicken ließ, mithin also die Feigheit und Jungenhaftigkeit des Gegners; denn nach den ungeschriebenen Regeln des Ehrenhandels musste jede Provokation mit einer Erwiderung begegnet werden.

Wie wichtig die Grenze zwischen Männern und Jungen war, zeigt nicht zuletzt die Beschäftigung mit der Gewohnheit der Schüler, im öffentlichen Raum Degen zu tragen. Da sie sich offiziell mit diesen Waffen nicht umgürten durften, wurde diesem Thema bei den Verhören große Aufmerksamkeit beigemessen. Auf den behördlichen Rechtfertigungsdruck reagierten die Schüler der beiden Gymnasien jedoch mit ganz unterschiedlichen Strategien. So gaben die Schüler des Grauen Klosters vor, Degen zwar getragen, aber nicht benutzt zu haben. Sie hätten sich zwar in den Straßen der Residenzstadt mit Hieb Waffen umgürtet gezeigt, als es zur Auseinandersetzung gekommen sei, hätten sie sich dieser jedoch schleunigst entledigt. Georg Millies etwa sagte aus, er habe einen Seitendegen bei einer Gelegenheit zwar bei sich ge-

⁵¹ Art. „Kerl“. In: Zedler 1737, Bd. 15: K, Sp. 484.

⁵² Der Art. „Junge“. In: Grimm/Grimm 1877, Bd. 10: H - Juten, Sp. 2376, belegt diese Bedeutung für die älteren Stufen des Neuhochdeutschen: Junge „heißt im nhd. zunächst ein junger mensch in dienender oder in einem handwerk lernender stellung“, später dann „unerwachsener mensch, knabe, nicht in rücksicht auf ein dienstverhältnis, wenn auch das wort, sofern es namentlich im 17. jahrh. von einem schüler gebraucht wird, noch an die vorige bedeutung rührt.“

⁵³ GStA PK, I. HA GR, Rep. 60, Nr. 17 Fasz. 3, fol. 157v.

⁵⁴ Das Herausfordern lässt sich nach Kramer 1956, S. 122 in vier Abschnitte untergliedern: 1. „das Laufen vors Haus“, 2. „die Ausrufung der Ehre“, 3. „die Aufforderung zur tätlichen Auseinandersetzung“ und 4. der Angriff auf Türen, Fenster oder andere „exponierte Punkte des Hauses“. Vgl. hierzu auch Kramer 1974, S. 33ff.

habt, diesen aber nicht gezogen.⁵⁵ Und Stahn ging auf dem Nikolaikirchhof unbewaffnet auf einen Gegner los, was sogar von diesem sowie von städtischen Zeugen bestätigt wurde: „alß aber Inquisitus [d.h. Stahn] gesehen, daß Jäger mit den degen auff ihn loßgangen, hette Er seinen eigenen degen weg geworffen, weil Er sich des Churfürsten Befehls erinnert, daß man sich mit degen nicht schlagen solte, und wehre mit fäusten auff ihn loßgangen.“⁵⁶

Während die Berlinischen Schüler auf den Einsatz der Degen bei der Schlägerei bewusst verzichteten, beriefen sich ihre Gegner auf ihr Selbstverteidigungsrecht, aber auch auf die Freiheit, Degen zu tragen. So sagte namentlich Schlichting aus, sie hätten dies getan, „weil Sie nicht allein die Freyheit haben degen zutragen, sondern auch daß Sie sich damit defendiren könnten, wen Sie angegriffen würden.“⁵⁷ Als die Joachimsthalschen Schüler daraufhin noch einmal genauer zu diesem Thema befragt wurden, ergab sich ein widersprüchliches Bild. Übereinstimmend sagten sie aus, Rektor und Konrektor hätten ihnen das Degentragen in der Schule, in der Communität und in der Kirche ausdrücklich untersagt. Das Waffentragen außerhalb der Schulmauern schien dagegen gewohnheitsrechtlich verbürgt. Vier der fünf Schüler beriefen sich darauf, dass ihre Mitschüler ebenfalls Degen trügen. Und einer, Goldbeck, meinte sogar, „er wiße nicht anders als daß Sie Freyheit hetten von Sr. Churfürstl. Durchl. degen zutragen.“⁵⁸ Allerdings waren offensichtlich schon früher im Jahr Degen eingesammelt und in „des Juden Kramladen an der Schulen“⁵⁹ gebracht, in Einzelfällen jedoch später wieder ausgehändigt worden.⁶⁰

Die Berechtigung, im städtischen Raum einen Degen zu tragen, war selbst eine Praxis des Mannseins. Das beweist namentlich die Reihe der seit 1688 erscheinenden Mandate, mit denen das Degentragen reguliert werden sollte. So hieß es etwa 1704 in einem Edikt, dass „keinen Pagen, Laqueyen, Dienern, und denen, so in Livréen gekleidet seyn, weniger denen Schülern, Handwercks-Burschen, Gesellen und Jungens, Degen zu tragen erlaubet seyn

⁵⁵ GStA PK, I. HA GR, Rep. 60, Nr. 17 Fasz. 3, fol. 1r-45r (Verhör J. Millies am 22./23./28.08.1684, Art. 14).

⁵⁶ Ebd., fol. 1r-45r (Verhör G. H. Stahn am 22./23./28.08.1684, Art. 40).

⁵⁷ Ebd., fol. 90r-114r (Verhör S. von Schlichting, 11.08.1684, Art. 14).

⁵⁸ Ebd., fol. 148r-150v (Verhör S. von Schlichting, J. W. Goldbeck, J. D. Rahmel, G. Jäger und T. Ebert, [1684], Art. 2).

⁵⁹ Ebd., Art. 3.

⁶⁰ Auch späteren Schülergenerationen wurde das Waffentragen per Dekret verboten. Ebd., fol. 188r (Dekret-Schreiben, 13.04.1685), fol. 244r (Kabinettsorder, 20.02.1735).

solle.“⁶¹ Dagegen wurde das Recht der Bürger sowie der Handwerks- und Innungsmeister, Degen zu tragen, ausdrücklich bestätigt, wodurch freilich diese Waffe als Zeichen männlicher Distinktion gerade nicht an Symbolkraft verlor. Im Gegenteil: durch die Gegenüberstellung von Personengruppen, die das Privileg, Waffen zu tragen besaßen, und solchen, die es nicht inne hatten, bekannten die Obrigkeiten, dass auch sie den Degen als Zeichen des erwachsenen, selbständigen Mannes betrachteten. Gleichzeitig stand er aber auch für gewisse ständische Qualitäten seines Trägers. Denn verwehrt blieb dieses Recht allein jenen Männern, die sich durch Jugend, Abhängigkeit und/oder Zugehörigkeit zu den niederen Schichten auszeichneten. Der Landesherr verfestigte mit seinen Edikten also jene Männlichkeitskonzepte, welche die Attraktivität des Degentragens und -einsetzens erst hervorgebracht hatten. Der Gebrauch der Degen befestigte daher nicht nur die männliche Identität der Schüler, sondern auch ihre Zugehörigkeit zu den freien bürgerlichen bzw. adeligen Ständen.

Der Blick auf die ausgetauschten Beleidigungen bestätigt, dass das Mannsein beim Austrag studentischer Ehrenhändel eine wichtige Rolle spielte. Kraft-, Souveränitäts- und Überlegenheitsdemonstrationen trugen zur Generierung von Ehre entscheidend bei, gerade weil sie implizit auf den Adel als gesellschaftlich dominante Schicht verwiesen. Sprachliche und körperliche Kommunikationsformen konnten beim Konfliktaustrag so eine perfekte Symbiose eingehen.⁶² Männliche Tugenden, die paradoxerweise zugleich ständisch fixiert und ständeübergreifend angelegt waren, bestimmten sowohl den Modus als auch den Sinnhorizont solcher Gewalttätigkeiten.

4 Lutheraner oder ‚callvinscher Hund‘

Dennoch hieße es, die Komplexität solcher Ehrenhändel verkennen, würde man diese *ausschließlich* als Praktiken des Mannseins interpretieren. Zwar waren Männlichkeitskonzepte durch die körperliche Kommunikation immer mit im Spiel, wenn Ehrenhändel ausgefochten wurden, aber auf der Ebene sprachlicher Handlungen konnten auch andere Tugenden eingefordert werden. Auch dies lässt sich anhand des Berliner Beispiels zeigen.

Wie bereits beschrieben, zogen die Schüler des Berlinischen Gymnasiums an mehreren aufeinanderfolgenden Abenden oder Nächten an der Joachims-

⁶¹ Edict, daß die Pagen, Laquayen, Schüler, und Handwercks-Burschen keine Degen tragen sollen, 06.08.1704 (CCMT V, I, XI, 93/94).

⁶² Zum Begriff der ‚körperlichen Kommunikationsformen‘ vgl. Loetz 1998, S. 264-267.

thalschen Schule vorbei. Sie machten jedoch nicht nur mit Musikinstrumenten Lärm und forderten ihre Kontrahenten durch sprachliche und körperliche Handlungen aus dem Haus. Indem sie – so die Formulierung der Hausvogtei – „mit Callvinschen Füchsen und Hunden ümb sich geworffen“⁶³, schmähten sie neben den männlichen Tugenden auch die Konfession ihrer Gegner.

Die Gleichsetzung mit Tieren gehörte schon in der Frühen Neuzeit zu den gebräuchlichsten Beleidigungstopoi. Während sich ‚Hund‘ als Schmähwort bis in die Gegenwartssprache erhalten hat, bedarf ‚Fuchs‘ als Beleidigung durchaus einer Erläuterung. Als Vergleichsmoment ist in diesem Zusammenhang eine Assoziationskette anzusprechen, die mit dem Begriff des ‚Schulfuchses‘ angestoßen wird. Wichtige Glieder dieser Kette sind namentlich große Pedanterie und das Verkriechen in einen Bau. Als Spottwort wurde der ‚Schulfuchs‘ sowohl von Studenten gegenüber Schülern gebraucht, die noch keine studentischen Freiheiten genossen, als auch von Soldaten, um den Gelehrtenstand zu diffamieren, weil dieser sich den Gefahren des Krieges nicht stellte.⁶⁴

Das beleidigende Potential des Schimpfwortes ‚Fuchs‘ ist also darin zu erblicken, dass der Gescholtene feige ist und Auseinandersetzungen aus dem Weg geht. Wieder waren es fehlende männliche Tugenden, die angesprochen werden. Im vorliegenden Kontext werden diese jedoch von dem beigefügten Adjektiv ‚calvinisch‘ überlagert, mit dem das Hauptwort näher bestimmt wird. Obwohl das Adjektiv an und für sich nicht beleidigender Natur ist, trug es ähnlich wie ‚päpstisch‘ oder ‚papistisch‘ oft einen pejorativen Beiklang, der in der Residenzstadt Berlin-Cölln eng an den konfessionellen Gegensatz zwischen reformiertem Hof und lutherischer Stadt gebunden war.⁶⁵ Aus diesem Gegensatz rührte auch die eingangs bereits berührte Konkurrenz zwischen den Schulen her. Bekanntlich hatte die Reformation in Brandenburg im 16. Jahrhundert gemäßigte Züge getragen, war anfangs darum bemüht gewesen, „neue Dogmatik und alte Liturgie, Wittenberg und Rom zu verbinden“.⁶⁶ Als sich drei Generationen später das Bedürfnis entwickelt hatte, die Reformation fortzuführen, war daraus eine konfessionelle Entfremdung von Fürst und Ständen erwachsen. Während Johann Sigismund 1613 zum reformierten Bekenntnis übertrat, blieb das Reformiertentum auf den Hof, nach 1648 auch

⁶³ GStA PK, I. HA GR, Rep. 60, Nr. 17 Fasz. 3, fol. 1r-45r, Art. 16.

⁶⁴ Vgl. Art. „Schulfuchs“. In: Grimm/Grimm 1899, Bd. 15: Schiefeln-Seele, Sp. 1944-1949.

⁶⁵ Sie hatten daher auch Tradition. Schon die Einführung des Calvinismus 1613 ging mit heftigen Schmähungen gegen die ‚Calvinischen‘ einher. Vgl. Gotthart 2001, S. 82.

⁶⁶ Neuhaus 2001, S. 66.

auf die kalvinistischen Siedler sowie auf die gemischtkonfessionellen Gebiete ganz im Westen Brandenburg-Preußens begrenzt.⁶⁷

Diese neue konfessionelle Konstellation prägte fortan auch die Entwicklung des Gelehrtschulwesens in der Residenzstadt. Die Joachimsthalsche Schule, zu Beginn des 17. Jahrhunderts unter lutherischen Vorzeichen von Kurfürst Joachim Friedrich zur Ausbildung von geistlichen und weltlichen Fürstendienern in dem gleichnamigen uckermärkischen Städtchen ins Leben gerufen, wurde 1616 jedoch auf die neue landesherrliche Konfession eingeschworen.⁶⁸ Als die Schule nach ihrer Zerstörung im Dreißigjährigen Krieg dann in die Residenzstadt verlagert wurde, rückte sie auch örtlich näher an Herrscher und Hof heran. Nach einer Phase der wirtschaftlichen Konsolidierung schickte sie sich just zu Beginn der 1680er Jahre an, den anderen Gymnasien in der Residenzstadt den Rang abzulaufen.

Dem Kollegium des Berlinischen Gymnasiums zum Grauen Kloster konnte diese Entwicklung nicht entgehen. Das Graue Kloster, das seine Pforten bereits 1574 geöffnet hatte, erfreute sich zwar ebenfalls landesherrlicher Unterstützung, stand jedoch unter städtischem Patronat. Zunächst stellte das Gymnasium die führende Bildungseinrichtung für Adel und Bürgertum dar – eine Rolle, die mit der Gründung einer landesherrlichen Schule in Joachimsthal jedoch gefährdet wurde.⁶⁹ Im Wettstreit der Berliner Schulen um Ressourcen und Prestige geriet das Graue Kloster zunehmend ins Hintertreffen und musste in der zweiten Reihe Platz nehmen. Das höhere Prestige der reformierten Schule manifestierte sich nicht zuletzt in Übertritten aus anderen Gymnasien, die, wie bereits gezeigt, beim Berliner Gymnasium starke verbale Gegenwehr provozierte.

Weshalb aber benutzten lediglich die Schüler des Grauen Klosters konfessionell konnotierte Schimpfworte? Hatten die Ehrenhändel für sie eine andere Bedeutung als für ihre Kontrahenten von der landesherrlichen Schule? Um diese Frage zu erörtern, muss man die involvierten Eleven genauer unter die Lupe nehmen als bisher geschehen. Als Grundlage hierfür dienen die Aussagen, die die Schüler selbst in den Verhörprotokollen der Hausvogtei über ihr Alter, ihre Herkunft, ihre Konfession sowie über die Dauer ihrer Schulzugehörigkeit machten.⁷⁰

⁶⁷ Vgl. Neugebauer 2007, S. 37.

⁶⁸ Vgl. Winter 2009, S. 121-125. Zur Geschichte des Schulwesens in Brandenburg-Preußen allgemein vgl. Neugebauer 1985.

⁶⁹ Vgl. Winter 2009, S. 212 und 247f.

⁷⁰ Basis der folgenden Angaben: GStA PK, I. HA GR, Rep. 60, Nr. 17 Fasz. 3, fol. 1rv, 46rv, 90rv, 115rv, 130rv.

Tab. 1: Überblick über die Schüler, die an der Schlägerei auf dem Nikolai-kirchhof teilnahmen.

| Nachname, Vorname | Alter | Schul- jahr | Herkunftsort | Kon- fes- sion | Beruf des Vaters |
|---------------------------------|-------|----------------|--------------------------------------|----------------------|--------------------------------|
| <u>Berlinische Schüler</u> | | | | | |
| Stahn, Georg Heinrich | 21 | 3 ½ | Laubnitz (Lubance)/ Niederlausitz | L | - |
| Millies, Joachim | 23 | 4 | Wittstock/Dosse | L | Apotheker |
| Stappenbeck, Michel | 20 | ¼ | Perleberg/Priegnitz | L | (Ak)Ziesemeister |
| Kamentz, Gottfried | 20 | 3 | Wittstock/Dosse | L | Cantor/Organist |
| Sauer Georg Christian | 24 | 1 ½ | „Dechow“ | L | - |
| <u>Joachimsthalsche Schüler</u> | | | | | |
| Polenius, Joh. Friedrich | 20 | 2 | Spandau | L | Sekretär bei der Soldatesca |
| Schlichting, Stephan von | 20 | 3 | Klein Gander/Neumark | R | - |
| Goldbeck, Joach. Wilh. | 20 | 4 | Dambeck/Altmark | L | - |
| Rahmel, Joachim Dering | 20 | ¼ | Kusserow (Kosierzewo)/Pommern | L | - |
| Engering, Ernst Wilh. | 17 | 2 | Minden | R | Arzt |
| Jäger, George | 20 | 2 | Quilitz | L | Pächter |
| Ebert, Theophilus | 17 | ¼ | Frankfurt/Oder | L | Kaufmann |

Die fünf Schüler des Berlinischen Gymnasiums waren zwischen 20 und 24 Jahre alt, gehörten also bereits zu den älteren Schülern, zumindest wenn man davon ausgeht, dass das Gros der Schüler das Graue Kloster zwischen dem 14. und 19. Lebensjahr besuchte; bei 19 Jahre lag auch das durchschnittliche Immatrikulationsalter an Universitäten.⁷¹ Zwei der Schüler weilten allerdings

⁷¹ Vgl. Winter 2009, S. 236.

trotz ihres Alters erst relativ kurz am Grauen Kloster. Gründe hierfür können nicht angegeben werden. Drei der Schüler stammten aus dem weiteren brandenburgischen Umland der Residenz Berlin-Cölln, einer aus der Markgrafschaft Niederlausitz, die zum Sekundogeniturfürstentum Sachsen-Merseburg gehörte. Der Herkunftsort des Fünften ließ sich nicht genau zuordnen. Soweit sich die Berufe der Väter den Quellen entnehmen lassen, übten sie bildungsnahe Berufe aus oder zählten zur Gruppe der niederen landesherrlichen Bediensteten. Durch die Bank gehörten die involvierten Schüler des Grauen Klosters dem Luthertum an, was der konfessionellen Ausrichtung der städtischen Schule entsprach. Daher war es ihnen möglich, den Konflikt als konfessionell motiviert zu begreifen.

Wendet man sich dem Joachimthalschen Gymnasium zu, so wird man zunächst überrascht. Bei den Gymnasiasten, die an der Schlägerei auf dem Kirchhof teilnahmen, handelt es sich nämlich überwiegend gerade nicht um Calvinisten. Von sieben inhaftierten Schülern bekannten sich nur zwei zur reformierten Kirche. Und auch sonst weisen sie Besonderheiten auf. Zunächst fällt auf, dass die Gruppe der Joachimsthaler Schüler ihrer Altersstruktur nach weitaus homogener war als die der Berlinischen Schüler. Fünf Gymnasiasten hatten das zwanzigste Lebensjahr erreicht, zwei weitere waren siebzehn. Zumindest was die Gruppe der fünf angeht, kann man mit einiger Berechtigung von einer Peergroup oder Gleichaltrigengruppe⁷² sprechen. Trotz des – für Angehörige einer Gelehrtschule – fortgeschrittenen Alters besuchten fünf von sieben Schülern das Gymnasium erst seit maximal zwei Jahren. Gegenüber ihren Altersgenossen an der eigenen Schule, aber auch an den anderen Schulen in Berlin waren sie bildungsmäßig eindeutig Nachzügler. Darüber hinaus ist zu konstatieren, dass nur zwei der Schüler aus dem unmittelbaren brandenburgischen Umland – nämlich aus Spandau und Frankfurt/Oder –, während vier von ihnen aus Gegenden größerer Entfernung kamen. So stammte einer aus Pommern und einer aus Minden, das seit 1648 als Fürstentum zu Brandenburg-Preußen gehörte. Stephan von Schlichting, der aus der Neumark stammte, wird in den Verhörprotokollen wiederholt als „Polacke“⁷³ bezeichnet und sticht auch als einziger Angehöriger des ritterbürtigen, nach eigenen Angaben aber dennoch armen Landadels aus dem gesellschaftlichen Profil der festgenommenen Gymnasiasten hervor. Sofern die Berufe der Väter genannt werden, wird deutlich, dass die Schüler keines-

⁷² Vgl. Engel 1994, S. 254; Hillmann 1994, S. 659.

⁷³ So z.B. GStA PK, I. HA GR, Rep. 60, Nr. 17 Fasz. 3, 84r (Verhör J. H. Stahls vom 09.08. 1684).

falls aus Familien kamen, die für den Dienst in der landesherrlichen Verwaltung prädestiniert waren; ein genauerer Trend lässt sich aus den wenigen Angaben jedoch nicht ablesen.

Zieht man die skizzierten Merkmale in ihrer Gesamtheit in Betracht, so drängt sich der Verdacht auf, dass die auffällig gewordenen Schüler Außenseiter waren. Zumindest entsprachen sie nicht dem Durchschnittsschüler, der jünger war, aus der Residenzstadt oder ihrem Umland stammte und sich zum reformierten Glauben bekannte.⁷⁴ Wenn sich ausgerechnet diese Schüler dazu aufschwangen, die Ehre des Joachimsthalschen Gymnasiums zu verteidigen, dann gewiss in der Absicht, ihre konfessionelle Andersartigkeit bzw. gesellschaftlichen Defizite, die womöglich auch Zweifel an ihrer Ehrenhaftigkeit aufkommen ließen, gegenüber ihren Kommilitonen durch demonstrative Handlungen zu kompensieren. Indem sie die Ehre der Schule im städtischen Raum verteidigten, stärkten sie ihre Stellung innerhalb der Schülerschaft des Joachimsthalschen Gymnasiums. Die Soziologen Alois Hahn und Cornelia Bohn verwenden den Begriff der „partizipativen Identität“, um Identitäten zu benennen, die sich aus der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gemeinschaft oder Gruppe herleiten.⁷⁵ Offensichtlich prägte die Zugehörigkeit zu der landesherrlichen Schule die „partizipative Identität“ der Schüler so stark, dass sie selbst konfessionelle Loyalitäten ihr unterordneten.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist die Tatsache, dass die Kontrahenten miteinander anscheinend kaum bekannt waren. Aus den Vernehmungsprotokollen geht jedenfalls hervor, dass sie die Namen ihrer Gegner nur zum Teil angeben konnten. Wenn sie sich dennoch in den Straßen der Residenzstadt gegenseitig erkannten, so lag dies wohl an ihrer Kleidung. So ist belegt, dass zumindest Alumnen und Hospiten des Joachimsthalschen Gymnasiums sich bis 1707 in rote Mäntel zu hüllen hatten.⁷⁶ Die Schüler des Grauen Kloster hielten vermutlich alle, die solche Mäntel trugen, für Reformierte, unabhängig davon, wen sie vor sich hatten. Es sind wiederum die Verhörprotokolle, die zeigen, dass die Joachimsthalsche Schule pauschal als „Reformirte Schule“⁷⁷ betrachtet wurde, wie auch jeder Schüler des landesherrlichen Gymna-

⁷⁴ Zur größeren Neigung gesellschaftlicher Außenseiter zu devianten Verhaltensformen vgl. Schwerhoff 1998, S. 250, der den Tabubruch der Gotteslästerungen geradezu als „Medium subkultureller Vergesellschaftung“ (ebd., S. 251) beschreibt.

⁷⁵ Bohn/Hahn 2002, S. 12f.

⁷⁶ Vgl. Wetzel 1907, S. 168

⁷⁷ Als Selbstbezeichnung: GStA PK, I. HA GR, Rep. 60, Nr. 17 Fasz. 3, 158r (Bericht der Joachimsthalschen Schule an den Geheimen Rat, [1684]); als Fremdbezeichnung: ebd. 79r (Auszug aus den Acta in aedibus Rectoris des Berlinischen Gymnasiums, 04.08.1684).

siums ohne Kenntnis von dessen Konfessionszugehörigkeit als „reformirten Schüler“⁷⁸ galt. Solchen Pauschalisierungen war es auch zu verdanken, dass die Berlinischen Schüler in der Stadt nicht alleine dastanden. Wie die Gegenseite berichtete, gebrauchten die Schüler die List

„in allen, was sie beginnen, den Joachimsthalischen die schuld [zu] geben und sie in der gantzen Stadt, darinnen die meisten als religionis verwandten ihre party halten, alß aggressores auß[zu]ruffen und auch bey hohen zu denigriren suchen, da ohne diß schon die reformirte Schule in Berlin vielen ein dorn in den augen und ein Stein des Anstoßens ist.“⁷⁹

Die Schüler des Berlinischen Gymnasiums suchten also den Rückhalt der lutherischen Mehrheitsbevölkerung in der Residenzstadt und fanden ihn vermutlich auch. Schon die protokollierten Aussagen zeigen, dass die Berlinischen Schüler, die in den Ehrenhandel verstrickt waren, durch private Kontakte besser in ihr städtisches Umfeld integriert waren als ihre Kontrahenten. Der historischen Konfliktforschung ist eine solche Solidarisierung der Erwachsenen mit den Jugendlichen freilich nicht fremd. So kam es immer wieder vor, dass deviantes Verhalten junger Männern von den Erwachsenen, teilweise sogar von den Obrigkeiten stillschweigend mitgetragen wurde.⁸⁰ Denn jungen Männern wurde, wie Norbert Schindler schreibt, eine Stellvertreterfunktion zugebilligt:

„Über solche Stellvertreterfunktionen wurden die Jugendlichen als die ‚rauhe Stimme des kommunalen Gewissens‘ häufig auf eine ausgesprochen paradoxe – die Nutzung sozialer Freiräume mit der Einübung der Normen der Erwachsenenwelt verbindende – Art und Weise in ihre künftigen Rollen hineinsozialisiert.“⁸¹

Nur zu gerne überließen die Erwachsenen den jungen Männern die Aufgabe, die Gemeinschaft notfalls auch mit Gewalt von dem, was als störend wahrgenommen wurde, ‚zu reinigen‘ und ihre moralischen Grenzen abzustecken⁸² – gut möglich, dass dies auch im Berlin des Jahres 1684 der Fall war.

Gerade wegen der konfessionellen Komponente der Auseinandersetzungen nahm der Geheime Rat, der auf Betreiben des Joachimsthalschen Gymnasiums eingeschaltet wurde, die Geschehnisse nicht auf die leichte Schulter,

⁷⁸ Ebd. fol. 77r (Auszug aus den Acta in aedibus Rectoris des Berlinischen Gymnasiums, 20.07. 1684).

⁷⁹ GStA PK, I. HA GR, Rep. 60, Nr. 17 Fasz. 2, fol. 4rv (Bericht des Joachimsthaler Gymnasiums an Geheimen Rat, [1684]).

⁸⁰ Vgl. z.B. Leibetseder 2009, Kapitel 5 und Epilog.

⁸¹ Schindler 1992, S. 224. Die Formulierung „rauhe Stimme des kommunalen Gewissens“ knüpft an Davis 1987, S. 119, an.

⁸² Vgl. Davis 1987, S. 203.

sondern behandelte sie mit großem Ernst. Denn auch er betrachtete den Gegensatz zwischen beiden Schulen unter konfessionellen Vorzeichen als eine Auseinandersetzung zwischen Joachimsthalschen und „lutherischen Schüler[n]“.“⁸³ Im Laufe der Ermittlungen gelangte man jedoch zu dem Ergebnis, dass „diese sache unterschiedlich erzehlet wird, und fast scheint, daß von beyden seiten seye pecciret worden.“⁸⁴ Da die Zusammenhänge erst noch aufzuklären seien, empfahl der Geheime Rat dem Landesherrn, eine paritätisch aus Lutheranern und Reformierten zusammengesetzte Kommission ins Leben zu rufen. Dem stimmte Kurfürst Friedrich Wilhelm schließlich zu⁸⁵, und so wurden neben Lucius von Rhaden, Konsistorialpräsident und Mitglied des zu den Verhören des Geheimen Rats bestellten Justizkollegiums, und dem Geheimen Justizrat Georg von Berchem noch vier Kammergerichtsräte beauftragt, sich der Sache anzunehmen.⁸⁶ Die Strafen, die letztlich verhängt wurden, sprachen zwar dem Geschädigten keinen Ausgleich zu, machten aber wenigstens deutlich, dass die Obrigkeiten nicht gewillt waren, gewalttätigen Ausschreitungen tatenlos zuzusehen.

5 Resümee und Ausblick

Wie bereits festgestellt, müssen die studentischen Ehrenhändel als Praxis des Mannseins begriffen werden. Sprachliche und körperliche Handlungen sind von dem Bestreben geprägt, den Besitz bestimmter Tugenden unter Beweis zu stellen. Die Teilnahme an solchen Auseinandersetzungen ermöglichte es dem einzelnen Schüler, seinen Anspruch auf die gesellschaftliche Anerkennung als Mann im schulischen und öffentlichen Raum zu formulieren. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass männlich konnotierte Tugenden wie Tapferkeit, Mut und Wehrhaftigkeit paradoxerweise zugleich standesspezifische und standesübergreifende Konnotationen besaßen. Nicht übersehen werden darf ferner, dass die Lebenswelt der Gymnasien ohnehin eine männlich geprägte war, da sowohl Schüler als auch Lehrer ausschließlich aus Männern bestanden. Mannsein und Männlichkeitskonzepte zählten zu den institutiona-

⁸³ GStA PK, I. HA GR, Rep. 60, Nr. 17 Fasz. 2, fol. 2r (Memorialschreiben 14.08.1684).

⁸⁴ Ebd.

⁸⁵ Ebd., fol. 11r.

⁸⁶ Die übrigen Kommissionsmitglieder waren der reformierte Theodor Hülsmann und die Lutheraner Georg Heinrich von Borcke, Martin Friedrich Seidel und Heinrich Acedalius von Habichtsthal. Zu den Biographien der Kommissionsmitglieder vgl. Bahl 2001, S. 562 (Rhaden), S. 427 (Berchem), S. 507 (Hülsmann), S. 438 (Borcke), S. 588ff. (Seidel), S. 422 (Acedalius).

lisierten Rahmenbedingungen der Schulen und dürften daher auch in der bereits oben erwähnten ‚partizipativen Identität‘ der Schüler fest verankert gewesen sein.

Wenn sich die Schüler in Gleichaltrigengruppen zusammenfanden, bildeten diese ein wichtiges Scharnier zwischen der streng reglementierten schulischen Lebenswelt und dem gesellschaftlichen Umfeld in der Stadt. Bestimmte Tugenden, die auch den gesellschaftlichen Sinnhorizont erwachsener Männer prägten, avancierten innerhalb dieser Gleichaltrigengruppen zu einem wichtigen, ja vielleicht sogar dem wichtigsten Merkmal für Inklusion bzw. Exklusion. Wer zu dieser Gruppe gehören wollte, musste durch die richtige Mischung von Provozieren und Zurückstecken beweisen, dass er Stärke und Selbstkontrolle besaß und kein Feigling war. Die Werte standen also keineswegs zu den in weiten Teilen der Bevölkerung verbreiteten Männlichkeitskonzepten in Widerspruch, behinderten daher auch nicht den Übergang in die Lebenswelt des erwachsenen Mannes. Lediglich in den eng miteinander verflochtenen Hof- und Gelehrtenkreisen, deren Männlichkeitskonzepte auf Wissenserwerb und sublimen Formen der Körperbeherrschung aufbauten, waren sie dem Fortkommen hinderlich.

Und die Konfession? Welche Rolle spielte sie bei alledem? Sie bildete zunächst die Triebkraft hinter den Auseinandersetzungen. Der konfessionelle Gegensatz zwischen reformiertem Hof und lutherischer Stadt fand seine Fortsetzung in der Konkurrenz zwischen dem Berlinischen und dem Joachimsthalschen Gymnasium und deren Schülern. Konflikte, die auf höheren Ebenen nicht ausgetragen werden konnten, wurden so auf eine untere Ebene weitergereicht. Die Konfession eröffnete weitere Handlungsspielräume, die unterschiedlich genutzt wurden. In der zeitgenössischen Darstellung war die Joachimsthalsche Schule eben eine *reformierte* und die Berlinische Schule eine *lutherische* Schule.

Vor allem war der Ehrenhandel des Jahres 1684 jedoch Ausfluss eines Wettstreits, in dem es in erster Linie um die Verteilung von Chancen und Ressourcen ging. In Anknüpfung an die Schindlersche These könnte man schlussfolgern, dass die Schüler stellvertretend einen Konflikt austrugen, den die Obrigkeiten zwar neutralisiert, aber keinesfalls gelöst hatten.

Lenkt man den Blick über die brandenburgische Residenzstadt Berlin-Cölln hinaus, so kann man die spezifischen Motive des Schlaghändels des Jahres 1684 auch in zumindest einer anderen Stadt nachweisen. Die Artistenfakultät der Universität Köln bestand seit dem frühen 16. Jahrhundert aus drei Gymnasien, die untereinander in einem starken Konkurrenzverhältnis standen, wobei es nicht zuletzt darum ging, möglichst hohe Schülerzahlen zu er-

zielen.⁸⁷ 1676 forderten gewalttätige Auseinandersetzungen zwischen den Studenten der Gymnasien sogar mehrere Todesopfer, wobei die einzelnen ‚Treffen‘ der Studenten durch Zettel angekündigt wurden, die man an die Türen der Gymnasien anheftete. Auch zu Beginn des 18. Jahrhundert gab es noch einmal eine Welle von gewalttätigen Konflikten zwischen den Studenten der drei Gymnasien. Wie im Berliner Fall bildete die Konkurrenz der Bildungseinrichtungen untereinander den Hintergrund der studentischen Ehrenhändel.

Zwar spielte Konfession als Motiv in dem Kölner Beispiel keine Rolle, doch zeigen andere Konflikte, an denen Kölner Studenten beteiligt waren, dass diese als Vorstreiter konfessioneller Homogenität auftraten. So störten katholische Studenten in Köln im Jahre 1708 gewaltsam den reformierten Gottesdienst im Hause des königlich preußischen Residenten, und auch bei den anschließenden Ausschreitungen gegen dessen Haus waren sie in der ersten Reihe dabei.⁸⁸ Als 1716 in einem Dorf bei Köln eine reformierte Kirche errichtet werden sollte – Grundlage hierzu bot der Religionsvergleich zwischen Brandenburg und Pfalz-Neuburg 1672/73 –, traten Studenten aus Köln auf den Plan, vernichteten das Bauholz und drangen in die Wohnung des reformierten Predigers ein.⁸⁹ Zuletzt soll noch an den Thorner Tumult des Jahres 1724 erinnert werden – wohl das prominenteste Beispiel für konfessionell motivierte Gewaltausübung auf kommunaler Ebene im 18. Jahrhundert. Hier spielten Konflikte zwischen Schülern der Jesuitenschule und protestantischen Gymnasiasten am Anfang der Ausschreitungen eine wichtige Rolle.⁹⁰

Aber zurück zu den studentischen Ehrenhändeln selbst: Die analysierten Quellen beweisen, dass die einschlägigen Gesten, die von Studenten im Rahmen ihrer Ehrenhändel eingesetzt wurden, zwischen dem späten 16. und dem späten 17. Jahrhunderten in unterschiedlichen Regionen relativ konstant blieben. Offenbar hatte sich diesbezüglich ein bestimmtes Idiom etabliert, das nicht nur in Universitätsstädten gebraucht wurde, sondern auch dort, wo – wie in der Residenzstadt Berlin-Cölln – lediglich höhere voruniversitäre Bildungseinrichtungen bestanden. Obwohl der studentische Ehrenhandel als Praxis des Mannseins gewiss zutreffend umschrieben ist, kann vor einer geschlechtergeschichtlichen Engführung der Interpretation einschlägiger Quellen nur gewarnt werden, führt sie doch zwangsläufig zu einer Ausblendung

⁸⁷ Vgl. Füssel 2004, S. 160. Zu der Konkurrenz zwischen den Studenten der Gymnasien vgl. ebd., S. 158f.

⁸⁸ Vgl. ebd., S. 162.

⁸⁹ Vgl. ebd., S. 162.

⁹⁰ Vgl. Jablonski 1725, S. 31.

übergreifender Konflikte, deren Berücksichtigung für eine adäquate Deutung unerlässlich ist.

Studentische Ehrenkonflikte sind also ein vielschichtiger Forschungsgegenstand, der noch lange nicht erschöpfend behandelt ist. So bleibt beispielsweise zu fragen, welche weiteren Tugenden im Rahmen von Ehrenhändeln noch ausgefochten werden konnten. Weitgehend ungeklärt ist ferner, welchen Stellenwert gewalttätige Praktiken in der Freizeitkultur frühneuzeitlicher Studenten besaßen. Keinesfalls dürfen sie überschätzt werden, wozu die Arbeit mit gerichtlichen Quellen schnell verleitet. Denn selbst in die Berliner Ausschreitungen des Jahres 1684 war nie die gesamte Schülerschaft involviert.⁹¹ Nicht einmal zum Zeitpunkt der stärksten Zuspitzung, während der nächtlichen Defilees vor der Joachimsthalschen Schule, beteiligten sich mehr als 7-13 % der Berlinischen Gymnasiasten. Ein über Gelehrsamkeit konstruiertes Männlichkeitskonzept dürfte gerade an den Gelehrtschulen ein starkes Gegengewicht gebildet haben, wenngleich dieses in den Quellen weniger gut greifbar sein mag. Auch lässt sich erst in Umrissen erkennen, wie sich die studentischen Auseinandersetzungen in die übergeordneten Konfliktmuster des jeweiligen städtischen Umfeldes einfügten. Zentrale Fragen, ohne deren Beantwortung eine adäquate Einordnung und Deutung studentischer Ehrenhändel nicht möglich ist, harren also noch einer Untersuchung.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz (GStA PK)

I. HA GR, Rep. 60 Joachimsthalsches Gymnasium, Nr. 17 Fasz. 2 und 3.

X. HA Rep. 32 Joachimsthalsches Gymnasium Nr. 29, 30, 33 und 34.

Gedruckte Quellen

CCM: Christian Otto Mylius (Hg.), *Corpus Constitutionum Marchiarum*, VI Teile, Berlin und Halle 1737 – 1751. (Zitiert unter Angabe von Teilband, Abteilung, Nummer und Spalte.)

Grimm, Jacob/Grimm, Wilhelm (1854-1960): *Deutsches Wörterbuch* von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm. 16 Bde. Leipzig.

[Jablonski, Daniel Ernst] (1725): *Das Betrübte Thorn, Oder die Geschichte so sich zu Thorn Von Dem II. Jul. 1724 biß auf gegenwärtige Zeit zugetragen, Aus zuverlässigen Nachrichten Unverfänglich zusammen getragen, und der Recht- und Wahrheit-liebenden Welt zur Beurtheilung mitgetheilet*. Berlin.

⁹¹ Einschränkungen hinsichtlich der Verbreitung devianten Verhaltens unter Studenten machten auch Krug-Richter/Braun 2006, S. 42f.

Zedler, Johann Heinrich (Hg.) (1732-1754): *Grosses vollständiges Universal Lexicon Aller Wissenschaften und Künste*. 64 Bde. und 4 Supplemente. Halle/Leipzig.

Literatur

- Bahl, Peter (2001): *Der Hof des Großen Kurfürsten. Studien zur höheren Amtsträgerschaft Brandenburg-Preußens*. Köln/Weimar/Wien.
- Bohn, Cornelia/Hahn, Alois (2002): Patterns of Inclusion and Exclusion. Property, Nation and Religion. In: *Soziale Systeme* 8, S. 8-27.
- Braun, Tina/Liermann, Elke (2007): *Feinde, Freunde, Zechkumpane*. Freiburger Studentenkultur in der Frühen Neuzeit. Münster/New York/München/Berlin.
- Brüdermann, Stefan (1990): *Göttinger Studenten und akademische Gerichtsbarkeit im 18. Jahrhundert*. Göttingen.
- Conrads, Norbert (1982): *Ritterakademien der Frühen Neuzeit. Bildung als Standesprivileg im 16. und 17. Göttingen*.
- Davis, Natalie Zemon (1987): *Die Riten der Gewalt*. In: Dies.: *Humanismus, Narrenherrschaft und die Riten der Gewalt. Gesellschaft und Kultur im frühneuzeitlichen Frankreich*. Frankfurt a.M. 1987, S. 171-209.
- Dinges, Martin (1994): *Der Maurer und der Finanzrichter. Ehre, Geld und soziale Kontrolle im Paris des 18. Göttingen*.
- Dinges, Martin (Hg.) (1998): *Hausväter, Priester, Kastraten. Zur Konstruktion von Männlichkeit in Spätmittelalter und Früher Neuzeit*. Göttingen.
- Duchhardt, Heinz (2001): *Friedrich Wilhelm, der Große Kurfürst (1640-1688)*. In: Kroll (Hg.): *Preußens Herrscher. Von den ersten Hohenzollern bis Wilhelm II.* (2001), S. 95-112.
- Dülmen, Richard van (1990): *Der infame Mensch. Unehrlliche Arbeit und soziale Ausgrenzung in der Frühen Neuzeit*. In: Ders. (Hg.): *Arbeit, Frömmigkeit und Eigensinn. Studien zur historischen Kulturforschung 2*. Frankfurt a. M. S. 106-140.
- Engel, Uwe (1989): *Art. „Gleichaltrigengruppe“*. In: Endruweit, Günter/Trommsdorff, Gisela (Hgg.): *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart, S. 254.
- Escher, Felix (1987): *Die brandenburgisch-preußische Residenz und Hauptstadt Berlin im 17. und 18. Jahrhundert*. In: Ribbe, Wolfgang (Hg.): *Geschichte Berlins*. Bd. 1: *Von der Frühgeschichte bis zur Industrialisierung*. München, S. 341-403.
- Frank, Michael (1998): *Trunkene Männer und nüchterne Frauen. Zur Gefährdung von Geschlechterrollen durch Alkohol in der Frühen Neuzeit*. In: Dingen, Martin (Hg.) (1998): *Hausväter, Priester, Kastraten. Zur Konstruktion von Männlichkeit in Spätmittelalter und Früher Neuzeit*. Göttingen, S. 187-212.
- Füssel, Marian (2004): *Devianz als Norm? Studentische Gewalt und akademische Freiheit in Köln im 17. und 18. Jahrhundert*. In: *Westfälische Forschungen* 54, S. 145-166.
- Gotthard, Axel (2001): *Zwischen Luthertum und Calvinismus (1598-1640)*. In: Kroll, Frank-Lotthar (Hg.): *Preußens Herrscher. Von den ersten Hohenzollern bis Wilhelm II.* München, S. 74-94.
- Greyerz, Kaspar von/Jakubowski-Tiessen, Manfred/Kaufmann, Thomas/Lehmann, Hartmut (Hg.) (2003): *Interkonfessionalität – Transkonfessionalität – binnenkonfessionelle Pluralität. Neue Forschungen zur Konfessionalisierungsthese*. Gütersloh.
- Hillmann, Karl-Heinz (⁴1994): *Wörterbuch der Soziologie*. Stuttgart.
- Jaumann, Herbert (2004): *Handbuch Gelehrtenkultur der Frühen Neuzeit*. Bd. 1: *Bio-bibliographisches Repertorium*. Berlin/New York.

- Kramer, Karl-Sigismund (1956): Das Herausfordern aus dem Haus. Lebensbild eines Rechtsbrauchs. In: Bayerisches Jahrbuch für Volkskunde, S. 121-138.
- Kramer, Karl-Sigismund (1974): Grundriß einer rechtlichen Volkskunde. Göttingen.
- Krug-Richter, Barbara (2004a): Von Messern, Mänteln und Männlichkeit. Aspekte studentischer Konfliktkultur im frühneuzeitlichen Freiburg im Breisgau. In: Wiener Zeitschrift zur Geschichte der Neuzeit 4, S. 26-52.
- Krug-Richter, Barbara (2004b): „Du Bacchant, quid est grammatica?“ Konflikte zwischen Studenten und Bürgern in Freiburg/Br. in der Frühen Neuzeit. In: Dies./Mohrmann, Ruth-E. (Hg.): Praktiken des Konfliktaustrags in der Frühen Neuzeit. Münster 2004, S. 79-104.
- Krug-Richter, Barbara unter Mitarbeit von Tina Braun (2006): „Gassatum gehn“. Der Spaziergang in der studentischen Kultur der Frühen Neuzeit. In: Jahrbuch für Universitätsgeschichte 9, S. 35-50.
- Leibetseder, Mathis (2009): Die Hostie im Hals. Eine ‚schröckliche‘ Mordtat und der Dresdner Tumult von 1726. Konstanz 2009.
- Loetz, Francisca (1998): Zeichen der Männlichkeit? Körperliche Kommunikationsformen streitender Männer im frühneuzeitlichen Zürich. In: Dingen, Martin (Hg.): Hausväter, Priester, Kastraten. Zur Konstruktion von Männlichkeit in Spätmittelalter und Früher Neuzeit. Göttingen, S. 264-294.
- Neugebauer, Wolfgang (1985): Absolutistischer Staat und Schulwirklichkeit in Brandenburg-Preußen. Berlin/New York.
- Neugebauer, Wolfgang (³2007): Die Geschichte Preußens. Von den Anfängen bis 1947. München/Zürich.
- Neuhaus, Helmut (2001): Die brandenburgischen Kurfürsten im Jahrhundert der Reformation (1499-1598). In: Kroll, Frank-Lothar (Hg.): Preußens Herrscher. Von den ersten Hohenzollern bis Wilhelm II. München, S. 52-73.
- Saring, Hans (1940): Die Berliner Hausvögte in kurfürstlicher Zeit. In: Zeitschrift des Vereins für die Geschichte Berlins 57, S. 10-27.
- Schindler, Norbert (1992): Nächtliche Ruhestörung. Zur Sozialgeschichte der Nacht in der Frühen Neuzeit. In: Ders.: Widerspenstige Leute. Studien zur Volkskultur in der frühen Neuzeit. Frankfurt a.M. 1992, S. 215-257.
- Schrader, Kurt (1963): Die Verwaltung Berlins von der Residenzstadt des Kurfürsten Friedrich Wilhelm bis zur Reichshauptstadt. Unter besonderer Berücksichtigung der Stellung der Stadtverwaltung zu den oberen preußischen Staatsbehörden und mit einem Abriß der Behördengeschichte der Berliner Regierung. Diss. masch. Humboldt-Universität Berlin.
- Schwerhoff, Gerd (1998): Starke Worte. Blasphemie als theatralische Inszenierung von Männlichkeit an der Wende vom Mittelalter zur Frühen Neuzeit. In: Dingen, Martin (Hg.): Hausväter, Priester, Kastraten. Zur Konstruktion von Männlichkeit in Spätmittelalter und Früher Neuzeit. Göttingen, S. 237-263.
- Schwerhoff, Gerd (1999): Aktenkundig und gerichtsnotorisch. Einführung in die historische Kriminalitätsforschung. Tübingen.
- Siebenhüner, Kim (1999): Zechen, Zücken, Lärmen. Studenten vor dem Freiburger Universitätsgericht 1561 – 1577. Freiburg/Br.
- Stollberg-Rilinger, Barbara (1996): Gut vor Ehre oder Ehre vor Gut? Zur sozialen Distinktion zwischen Adels- und Kaufmannsstand in der Ständeliteratur der Frühen Neuzeit. In: Burkhardt, Johannes (Hg.) unter Mitarbeit von Thomas Nieding und Christine Werkstetter: Augsburgs Handelshäuser im Wandel des historischen Urteils. Berlin, S. 31-45.

- Ulbricht, Otto (2009): Mikrogeschichte. Menschen und Konflikte in der Frühen Neuzeit. Frankfurt a.M./New York.
- Wetzel, Erich (1907): Die Geschichte des königlich Joachimsthalschen Gymnasiums 1607 – 1907. Festschrift zum dreihundertjährigen Jubiläum des königlich Joachimsthalschen Gymnasiums am 24. August 1907. Teil 1: Die Geschichte des Joachimsthalschen Gymnasiums. Halle.
- Winter, Agnes (2009): Das Gelehrtenschulwesen der Residenzstadt Berlin in der Zeit von Konfessionalisierung. Pietismus und Frühaufklärung (1574 – 1740). Berlin.

Anschrift des Autors:

Dr. Mathis Leibetseder, Geheimes Staatsarchiv Preußischer Kulturbesitz,
Ref. 1.1, Archivstraße 12-14, D-14195 Berlin
e-mail: mathis.leibetseder@web.de

ESTHER BERNER

Erziehungsreform im Zeichen von *Säkularisierung* oder *Rechristianisierung*? – Das Beispiel Zürichs um 1770

1 Einleitung

Im Jahr 1772 ist in Zürich unter dem unspektakulären Titel ‚Fragen an Kinder‘, herausgegeben von der Asketischen Gesellschaft, ein neues Schulbuch erschienen. Gemäß „Vorbericht“ handelt es sich dabei um den Versuch, einen kindgerechten Katechismus zu schaffen, der auch den Jüngeren die Glaubensinhalte verständlich zu machen vermag. Angesichts dieser Deklaration als religiöses Lehrmittel ist der Inhalt des Werkes durchaus bemerkenswert. So gilt der erste Teil der ‚Fragen‘ der „Betrachtung des Menschen überhaupt“ und umfasst „A. Die Sinne“, „B. Die Bedürfnisse“, „C. Die Leibes-Kräfte“, „D. Die Seelen-Kräfte“, „E. Die Verbindung der Seele und des Leibes“, „F. Die Vorzüge des Menschen vor den Pflanzen und Thieren“. Hier lernt der/die als „liebes Kind“ adressierte junge Leser/in im ersten Kapitel etwa, wie der Mensch über die Sinne empirische Kenntnisse erwirbt. Im zweiten Teil folgt „Der Mensch betrachtet in Absicht auf andere Menschen“; dieser handelt u.a. vom Verhältnis zwischen Eltern und Kind, zwischen Nachbarn sowie unter Mitbürgern. Der letzte Teil behandelt schließlich den gesitteten Menschen „in den wichtigern Beziehungen, Beschäftigungen und Zufällen des Lebens“. Des unkonventionellen Charakters ihres Katechismus waren sich die Herausgeber offenbar bewusst, wenn sie dem Leser bzw. der Leserin im Vorbericht erklären, „dass die Kenntniss des Menschen und der Welt schlechterdings unentbehrlich sey, die abstrakten Begriffe von Gott, und unserm Verhältniss gegen Ihn, dem Kind nur einiger maassen verständlich zu machen“; sie versichern, dass der Zweck ihrer Arbeit „wirklich“ den christlichen Religionsunterricht betreffe.

Doch nicht nur der Inhalt der ‚Fragen‘ ist überraschend, ebenso neuartig sind die ausführlichen didaktischen und methodischen Überlegungen, die diesen vorangestellt sind. Demnach handelt es sich um

„Fragen für Kinder, die keinen andern ordentlichen Unterricht voraussetzen; die gerade zur Fassungs-Kraft der Kinder passen; die ohne ein erschlichesenes Ansehen bey nahe alles, was ihnen beygebracht werden soll, aus ihrem eigenen Verstand heraus hollen; die so genau bestimmt sind, dass nicht mehr als Eine Antwort darauf wahr seyn kann“.¹

Somit könnten die Kinder die richtigen Antworten auf die Fragen „durch eine mässige Anstrengung ihrer Seelen-Kräfte leicht finden“.² Nur dann und wann folgen „einige freyere Fragen, um den Gang ihrer Ideen zu untersuchen“.³ Es handle sich insgesamt um einen

„Unterricht, wodurch die Fähigkeiten der Seele; die Aufmerksamkeit; die Einbildungskraft; das Gedächtniss; der Wiz; der Scharfsinn; das Urtheils-Vermögen; die Vernunft; der Verstand und der Wille verhältnissmässig nach und nach enwickelt, geübt, gestärkt werden“.⁴

Und es ist sogar die Rede davon, das Werk repräsentiere ein „ganzes Erziehungs-System in der Anwendung“, ja, „den ganzen Umfang der Christlichen Religion“!⁵

Die ‚Fragen an Kinder‘ stellen lediglich ein neues Schulbuch unter einer Anzahl anderer Neuerscheinungen mit neuartiger Diktion dar, die in den 1770er Jahren in Zürich gedruckt worden sind. Berücksichtigt man die außerordentliche Stabilität der in den Landschulen seit der Reformation anzutreffenden Auswahl an religiösen (Schul-)Bücher (Bibel, Katechismus, Psalm- und Gesangbücher), bedarf dieses Phänomen der historischen Einordnung und ideengeschichtlichen Erklärung. Konsultiert man die schulgeschichtliche Literatur, so findet man mit Bezug auf die 1770er Jahre in Zürich tatsächlich den Hinweis auf eine Reform des niederen Schulwesens. Verwiesen wird dabei in erster Linie auf die Einführung einer neuen Schul- und Lehrordnung im Jahr 1778⁶. Da die Reformen keine grundlegenden Neuerungen im Sinne der Säkularisierung und Laisierung umfassten, die Schulen also weiterhin der reformierten Kirche unterstanden und vor Ort von den Pfarrern beaufsichtigt wurden, der Schulstoff noch immer auf die Vermittlung der christlichen Lehre konzentriert war und die Arbeit des Schulmeisters weder materiell noch

¹ Fragen an Kinder 1772, Vorbericht.

² Ebd.

³ Ebd.

⁴ Ebd.

⁵ Ebd.

⁶ Diese löste die Schulordnung von 1744 ab, bei der es sich um eine identische Neuauflage der Schulordnungen von 1719 und 1684 handelte. Die erste, noch lediglich handschriftlich vorliegende Verordnung für die Zürcher Landschulen stammt aus dem Jahr 1637; weitere, veränderte Landschulordnungen erschienen 1658 und 1684 im Druck.

professionell eine Aufwertung erfuhr, wird diesen in der Historiographie ein innovativer Charakter weitgehend abgesprochen.⁷

Der Blick auf die ‚Fragen an Kinder‘ legt es allerdings nahe, die Frage nach dem innovativen, aufklärerischen Potential der damaligen Reformbestrebungen nochmals und anders zu stellen. Vorausgesetzt wird dabei ein Begriff von ‚Aufklärung‘, der weder „nur ‚eine intellektuell-philosophisch-literarische Bewegung, noch [...] eine ‚bloße Oppositionsbewegung gegen die Theologie‘“ war; sie ist vielmehr zu verstehen als „ein grundlegender Akkulturations- und Bildungsvorgang von verschiedenen Faktoren, deren Gegeneinander- und Ineinanderwirken erst ‚die Aufklärung‘ ausmachen“.⁸ Diese Sichtweise legt bereits die Tatsache nahe, dass die Trägerschaft des pädagogischen Reformanliegens ausschließlich aus Geistlichen, insbesondere aus Landpfarrern, bestand. Als These lässt sich formulieren, dass die (volks-)erzieherischen Motive zwar durchaus auf dem Hintergrund zeitgenössischer Wahrnehmungen eines Einflussverlustes des Religiösen zu betrachten sind; zugleich hatten sich aber die theologischen und religiösen Glaubensvorstellungen mit der Rezeption neologisch-aufklärungstheologischer Ideen transformiert. Eine besondere Bedeutung kommt dabei den gewandelten anthropologischen Grundannahmen als Voraussetzung eines neuen pädagogischen Optimismus zu. Dieser zeigt sich auch in einem veränderten pastoralen Selbstverständnis, das nun zunehmend profane Tätigkeitsbereiche und Kompetenzen mit einschloss und nicht zuletzt mit einer Intensivierung der Interessen im Bereich von Schule und Unterricht einherging.

Ausgehend von der formulierten These werden in einem ersten Schritt Inhalt und Ausgestaltung weiterer in den 1770er Jahren erschienener Schulbücher einbezogen (Kap. 2). Die neue und universalisierte Bedeutung, die der Erziehung im Kontext neuer theologischer Ideen und religiöser Vorstellungen zukam, wird im 3. Kapitel anhand einer im Jahr 1777 an die Landbevölkerung gerichteten Erziehungsanleitung erläutert. Im 4. Kapitel wird auf der Grundlage von Archivquellen der Zürcher Asketischen Gesellschaft sowie der ‚Anleitung für die Landschulmeister‘ von 1771 dem gewandelten pfarrherrlichen Rollenverständnis nachgegangen und dessen Relevanz für den Prozess der Laisierung des Schulwesens aufgezeigt. Schließlich werden die Ergebnisse aus den Quellenanalysen zusammengefasst und diskutiert, und es soll der Versuch unternommen werden, allgemeine Schlussfolgerungen be-

⁷ Vgl. z.B. Hunziker 1881; Klinker 1907; Ernst 1911; Erziehungsrat des Kantons Zürich 1933; Bloch 1997.

⁸ Bödeker/Herrmann 1987, S. 10.

züglich des Verhältnisses von Prozessen der Laisierung, Rechristianisierung und (pädagogischen) Modernisierung in der ausgewählten Phase der (Spät-) Aufklärung zu ziehen (Kap. 5).

2 Neue Schulbücher für die Landschulen: Pädagogisierung und Moralisierung des religiösen Unterrichts

Wie bereits erwähnt, ist die große Zahl an Neuerscheinungen im Bereich der Schulbuchliteratur speziell für die Landschulen Zürichs in den 1770er Jahren auffällig. Allein für den Zeitraum zwischen 1772 und 1777 lassen sich 15 neue Titel, meist von Landgeistlichen verfasst, verzeichnen. Abgesehen von einem Rechenbüchlein und einem Ackerkatechismus handelt es sich dabei vornehmlich um Werke religiösen oder sittlich-moralischen Inhalts; sie lassen sich drei Hauptgattungen zuordnen, nämlich dem Genre der sittlich-moralischen Exempelliteratur, der biblischen Historien und schließlich der Gattung der Religionslehren systematischer Art. Diese Charakterisierung darf allerdings den Blick für allfällige unterrichtsreformische Bestrebungen, die man mit diesen neuen Büchern verband, nicht verstellen. Wie bereits hinsichtlich der ‚Fragen an Kinder‘ festzustellen, lässt sich nämlich sowohl auf der pädagogisch-didaktischen wie auf der inhaltlichen Ebene der Versuch erkennen, den religiösen und moralischen Stoff an der Auffassungskraft und dem Verstehenshorizont der jungen Adressaten auszurichten, wobei die vermittelte Lehre eine deutliche Akzentverschiebung weg von der reformierten Orthodoxie aufweist. Auf welche Weise dieses Vorhaben von den Autoren umgesetzt worden ist, zeigen folgende Beispiele.

2.1 Biblische Erzählungen

Der Aufschwung, den die Gattung der biblischen Historien in den 70er Jahren erlebte, steht in Zusammenhang mit der damals lauter werdenden Kritik am traditionellen Katechismus. Die Unzulänglichkeit des Katechismus, dessen Fragen und Antworten der kindlichen Auffassungskraft keineswegs entsprachen, maß sich an der fehlenden Wirksamkeit bezüglich Moral und Glaubenspraxis der jungen sowie erwachsenen Leute. Im schlimmsten Fall, so die Klage vieler Geistlicher, würde der Katechismus bei großen Teilen der Bevölkerung eine dauerhafte Aversion gegen alles Religiöse erzeugen. Gegenüber einer dergestalt abstrakten Religionslehre zeichnete sich die biblische Geschichte durch Anschaulichkeit, Narrativität und, wie noch zu zeigen ist, selbst moralische Beispielhaftigkeit aus.

Die Zürcher theologische Elite verfügte mit Johann Jakob Hess (1741-1828)⁹ über einen ausgewiesenen Bibelexegeten, der sich als Hauptautor und redaktionell Verantwortlicher der ‚Biblischen Erzählungen für die Jugend‘ (1772/1774) des neuen Bedürfnisses annahm. In dem zweibändigen Werk, das 1774 zusammengeführt in neuer Auflage erschien, widmet sich die Vorrede ausgiebig methodischen und moralisch-pädagogischen Überlegungen. So habe man etwa die dem Kindesalter anstößigen Stellen ausgelassen; hingegen wurden den Geschichten jeweils für die Erziehung brauchbare Lehren angefügt, was beinahe eine „vollständige Kindermoral“ ausmache.¹⁰ Altersmäßige Anforderung für die Lektüre ist, dass das Kind bereits über einen in den Anfängen entwickelten Verstand verfügt. Es wird auch die Frage aufgeworfen, inwiefern eine Kinderbibel auf der einen Seite doch authentisch, auf der andern Seite aber der Fassungskraft und dem Horizont der jungen Adressatenschaft angemessen sein müsse. Kritisiert wird an den herkömmlichen Werken, dass sie mehr für das Gedächtnis als für Verstand und Herz gemacht worden seien. Demgegenüber ordnet sich dieses Werk explizit pädagogischen Kriterien wie Fasslichkeit, sprachliche Einfachheit, Geschmack und Authentizität unter und will auf diese Weise zugleich lehrreich sein und das kindliche Interesse an der Religion wecken.

Man kann Wernle beipflichten, wenn ihm die alttestamentlichen Erzählungen auf naive Art öfters ins „Idyllische und Gemütliche“ gewendet erscheinen.¹¹ Dies mag die Schilderung des Sündenfalls veranschaulichen: „Adam und Eva, diess erste Paar Menschen, lebten also sehr vergnügt beysammen. Sie waren vollkommen gesund, frey von allen Leiden und allen Beschwer-

⁹ Johann Jakob Hess amtierte nach seiner Ordination (1760) vorerst als Vikar in einer Zürcher Pfarrgemeinde. 1767 zog er sich ins Privatleben zurück, um sich ganz dem Bibelstudium zu widmen; 1777 wurde er Diakon am Fraumünster, 1777-1795 Präsident der Asketischen Gesellschaft; 1795 wurde er zum Antistes ernannt. 1817 verliehen ihm die Universitäten Tübingen, Jena und Kopenhagen den Doktor der Theologie.

Hess konzentrierte seine theologischen Arbeiten vollumfänglich auf die biblische Exegese, auf eine Art biblische Theologie, wobei sein charakteristischer hermeneutischer Zugang sowohl von einem orthodoxen als auch einem rationalistischen Ansatz unterschieden werden muss (Weder 1997). Hess will, so entnimmt man der Einleitung zu seiner groß angelegten ‚Geschichte der drei letzten Lebensjahre Jesu‘ (1768-1773), das Geschichtliche in konkreter Gestalt ins Zentrum stellen. Denn die Wahrheit der Vernunft ist nicht a priori bekannt, erst in der Begegnung mit der individuellen Gestalt Jesu kann Wahrheit erschlossen werden. Die Wirkung auf den Leser ist eine wichtige hermeneutische Kategorie bei Hess; jede Begebenheit sei so vorzutragen, „dass das Fruchtbare und Lehrreiche darinn ins Auge“ fällt (zit. nach Weder 1997, S. 325).

¹⁰ Biblische Erzählungen 1774, S. VIII.

¹¹ Wernle 1924, S. 347.

den.“¹² „Gott, ihr Schöpfer“, wollte denn auch, „dass ihnen allezeit so wohl sey“, und er hätte „gern jedes Uebel von ihnen abgewandt“.¹³ Er „warnete sie auf eine sehr liebeiche Weise vor dem Baume: Sie sollten ja wol nicht davon essen; seine Frucht sei tödtlich; [...]“.¹⁴ Der Baum der Erkenntnis ist in der Erzählung ein Giftbaum, und die Vertreibung aus dem Paradies wird in gut meinendem Ton folgendermaßen kommentiert:

„Uebrigens bediente sich Gott, der allezeit die Menschen glücklich zu machen sucht, solcher Ausdrücke, welche die ersten Menschen hoffen liessen, das Uebel, so die Schlange angerichtet, werde durch einen ihrer Nachkommen wieder aufgehoben, und der Schaden der Sünde vergütet werden.“¹⁵

Die Handlungsweisen des biblischen Personals erscheinen psychologisch motiviert, damit menschlich und so auch nachvollziehbar und selbsterzieherisch wirksam.

Jesus, wie er dem Leser bzw. der Leserin in den Erzählungen des Neuen Testaments begegnet, gleicht demjenigen der etwa zeitgleich erschienenen ‚Biblischen Geschichten zum Gebrauche der Landschulen‘ (1774), verfasst vom Oetwiler Pfarrer Dietrich Locher; er ist wesentlich ein schlichter, frommer Mensch, und zwar von Jugend an, was wichtig erscheint bezüglich seiner Vorbildwirkung auf die junge Leserschaft. Hier sind die biblischen Ereignisse und das auftretende Personal recht eigentlich zu moralischen Exempeln mutiert. Protagonist ist Jesus, der auf unorthodoxe Weise vermenschlicht bzw. verkindlicht und damit als profane Figur erscheint. Jesus wird dargestellt als der „der frömmste Mensch“ „auf der ganzen Welt“,¹⁶ und er wird zum Vorbild für die angesprochenen Kinder, etwa wenn es heißt: „Der Herr Jesus ist seinem lieben himmlischen Vater von seiner Kindheit an bis an seinen Tod in allen Sachen gehorsam gewesen. Niemal that Er etwas Unrechtes, niemals liess Er sich etwas Unartiges oder Böses in den Sinn kommen.“¹⁷ In der Biographie Jesu hat auch das Thema Schulbesuch seinen Platz, wenn es, wohl nach der Szene im Lukasevangelium (2,41-52), heißt:

„Der Herr Jesus war schon als Knabe sehr fromm. [...] Er gieng lieber zur Kirche, als andere Kinder zum Lustigmachen gehen. Er war allemal gerne dabey, wo Er etwas gutes hören oder sagen könnte, wodurch man frömmere werden könnte. Bey dem Tempel waren Schulen, in denen man die jungen Leute in der Religion unterrichtete. Das ist, man lehrete sie,

¹² Hess 1772, S. 4.

¹³ Ebd.

¹⁴ Ebd.

¹⁵ Ebd., S. 11; Hervorhebung i.O.

¹⁶ Locher 1774, S. 3.

¹⁷ Ebd., S. 4f.

wie sie dem lieben Gott gehorsam seyn sollten, und brave Leute werden könnten: Jesus gieng auch in eine solche Schule, so lange Er zu Jerusalem war, und war nicht müßig darinn, Er schwazte nicht mit den andern Kindern, sondern war aufmerksam auf alles, was die Lehrer frageten, und die Kinder antworteten. Man fragete Ihn auch, und Er antwortete sehr geschickt; [...].¹⁸

Es ist auffällig, wie häufig die Pflicht zum Schulbesuch insgesamt in den neuen religiösen Schulbüchern als eine christliche bzw. naturgesetzliche eingefordert wird.¹⁹ Es lässt sich an diesem Beispiel zugleich ein auffälliges Phänomen besonders deutlich verfolgen, nämlich die – über das wolffsche Naturgesetz vermittelte – gegenseitige Durchdringung von Sittenlehren alltäglich-profaner Art mit Argumenten christlich-religiöser Prägung. Denn es ist die von Gott verliehene Vernunft, die den Menschen dazu verpflichtet, seine Erkenntnisfähigkeit zu schulen und anzuwenden.

2.2 Systematische Religionslehrmittel

Die in den bisher vorgestellten Schulbüchern bemerkbare Abwendung von der altprotestantischen Lehre unter neologisch-aufklärungstheologischem Einfluss zeigt sich besonders deutlich in der Gestaltung neuer systematischer Religionslehrmittel. Neben den bereits einleitend dargestellten ‚Fragen an Kinder‘ (1772) lässt sich auf die 1774 erschienenen ‚Grundsätze der Christlichen Religion, in auserlesenen Sprüchen der heiligen Schrift‘ verweisen. Es handelt sich hierbei um einen reformierten Katechismus, der, wie der Titel sagt, die wichtigsten und elementarsten Glaubenswahrheiten mit Bibelzitaten unterlegt. Der anonym veröffentlichte Text wird Johann Georg Schulthess (1724-1804)²⁰, Pfarrer und Kammerer der Zürcher Oberländer Gemeinde Mönchaltorf, zugeschrieben. Als Vorlage für die ‚Grundsätze‘ diente offenbar die ‚Unterweisung zur Glückseligkeit nach der Lehre Jesu‘, welche der dem Berliner Neologenkreis nahe stehende Theologe Johann Samuel Diterich 1772, ebenfalls anonym, publiziert hatte. Schulthess, der sich um 1750 selber in Begleitung seines Freundes, des jungen Philosophen Johann Georg Sulzer

¹⁸ Ebd., S. 7.

¹⁹ Vgl. z.B. Fragen an Kinder 1772; Gessner 1774; Escher/Schulthess 1787.

²⁰ Schulthess war über seine Mutter mit dem bekannten Zürcher Literaten und Professor Johann Jakob Bodmer (1698-1783) verwandt und befreundet, der zudem zu seinen Lehrern zählte. Nach dem Theologiestudium trat er 1749 eine Reise nach Berlin an, wo er u.a. Bekanntschaft mit den Dichtern Christoph Martin Wieland, Friedrich Gottlieb Klopstock, Johann Wilhelm Ludwig Gleim und Christian Fürchtegott Gellert machte. Nach Zürich zurückgekehrt, war er als Pfarrer tätig; daneben machte er sich einen Namen als Übersetzer und Editor griechischer Philosophen, namentlich Platos.

(1720-1779), kurze Zeit in Berlin aufgehalten hatte, kannte die dortige Szene der neologisch-theologischen Aufklärung.

Schulthess' ‚Grundsätze‘ widerspiegeln ein gemäßigt aufklärungstheologisches Programm, das auf den wolffschen eudämonistisch-naturrechtlichen Prämissen beruht und auf die praktische Moral ausgerichtete ist; dies belegen bereits die dem Inhaltsverzeichnis zu entnehmenden Kernaussagen sowie der Aufbau des Werks, welches beides direkt von Diterich übernommen worden ist:

„I. Wir können auf ewig glücklich werden; denn es ist ein Gott, [...] Der uns auf ewig glücklich machen kan, weil er der vollkommenste Geist, [...] und Herr über alles ist, [...] Der uns auf ewig glücklich machen will, [...] weil Er unsere Natur dazu fähig gemachet, [...] Was wir dazu bedörfen, veranstaltet hat, [...] II. Was wir thun müssen, um auf ewig glücklich zu werden, [...] Gut gesinnet werden und gut wandeln, [...] Was zu einem guten Sinn und Wandel erfordert werde, [...] Was gegen Gott, [...] Was gegen uns selbst, [...] Was gegen andere Menschen, [...] Wie wir zu solcher guten Gesinnungen und Wandel gelangen, [...] Wie wir dabey bleiben, [...] Die Zuverlässigkeit dieser Christlichen Lehre, worauf sie sich gründet, [...] Wozu sie uns verpflichtet, [...]“²¹

Im Gegensatz zum traditionellen Katechismus, der mit dem Sündenbekenntnis einsetzt, beginnt der erste Teil der ‚Grundsätze‘ mit dem tröstlichen Satz „Es ist ein Gott“²² und fährt weiter mit Einsichten der natürlichen Religion. Der dritte Satz besagt, dass die Welt und die ganze Natur Gottes Werk ist, der siebte Satz schließt optimistisch, dass Gott „höchst gütig“²³ ist. Weiter erfährt man, dass Gott dem Menschen die Anlage geschenkt hat, „auf ewig glücklich zu werden: Denn wir haben eine vernünftige Seele, welche nicht nur ein ewiges Glük sucht, sondern auch zu einer immerwährenden Fortdauer und zu einem beständigen Wachsthum an Vollkommenheit und Freude aufgelegt ist“.²⁴

²¹ Schulthess 1774, Inhaltsverzeichnis.

²² Ebd., S. [5].

²³ Ebd., S. 7.

²⁴ Ebd., S. 13.

Aus „der Einrichtung unsrer Natur [ist] abzunehmen, dass der Mensch von Gott bestimmt sey, gut und dabey ewig glücklich zu seyn“.²⁵ Der Vervollkommnungsoptimismus beruht auf jener Verstandeskraft, mit der Gott den Menschen ausgestattet hat, damit er erkenne, was gut und was schlecht ist. Es ist das von Gott eingerichtete Naturgesetz, das den Menschen lehrt, dass gute Handlungen „erfreuliche Folgen“, böse Handlungen „schlimme und traurige Folgen“ nach sich ziehen.²⁶ Die rationalistisch-naturrechtliche Argumentation ist in letzter Instanz christlich fundiert, gut und böse werden schliesslich mit der Befolgung bzw. dem Zuwiderhandeln gegen die göttlichen Gebote identifiziert.²⁷

Die positive Sicht des moralischen Wesens des Menschen wird an zentraler Stelle, wenn nämlich die Erbsündenlehre zur Sprache kommt, hart auf die Probe gestellt. Der Leser bzw. die Leserin muss nämlich erfahren, dass wir zuletzt doch

„sündige Menschen [sind]. Bey allen unsern Anlagen zum Guten, sind wir gleichwol nicht ohne alle Neigung zur Sünde: Es giebt in der Welt viel Reizungen dazu, und da bleiben allerlei Versündigungen nicht aus. [...] Es geht uns hierin wie den ersten Menschen. [...] Und wie durch sie Sünde und Elend zuerst in die Welt kam, so wird beydes noch immer durch sündigende Menschen fortgepflanzt und ausgebreitet“.²⁸

Diese Formulierung, die die Determiniertheit zur Sünde immerhin abschwächt, kann als typisch gelten für die Relativierung und Naturalisierung, die die Erbsünde unter neologischem Einfluss erfährt. In den Vordergrund rückt in diesem Kontext der Gedanke der Begnadigung und Erlösung, verkörpert in der Gestalt Jesu, dessen sich der Mensch im Glauben versichern kann und womit er dennoch bereits im Diesseits Glückseligkeit erlangen kann.²⁹ Schließlich betreffen die Lehren Jesu die wichtigste Angelegenheit der Menschen, „ihr wahres und ewiges Glück: Sie stimmen mit sich selbst und mit den Lehren der gesunden Vernunft überein: Sie bestetigen nicht nur, was Gott durch die Natur lehrt, sondern setzen es in ein noch helleres Licht; [...]“.³⁰ Die damit postulierte Übereinstimmung von Vernunft und Offenbarung bietet die Voraussetzung für einen Zugang zur Glückseligkeit, der mitunter auf eine an Lernen und Vernunft orientierte Pädagogik setzen kann.

²⁵ Ebd., S. 12.

²⁶ Ebd., S. 14.

²⁷ Ebd.

²⁸ Ebd., S. 15.

²⁹ Ebd., S. 16ff.

³⁰ Ebd., S. 66.

3 ‚Hirten-Briefe über die Erziehung der Kinder auf dem Land‘: theologische Fundierung der Pflicht und Möglichkeit von Erziehung und Bildung

Im Jahr 1777 ist mit den ‚Hirten-Briefe über die Erziehung der Kinder auf dem Land‘ in Zürich eine Erziehungsanleitung erschienen, die sich explizit an die bäuerliche Bevölkerung richtete. Dies ist bemerkenswert, war doch die zeitgenössische Erziehungsliteratur – einschließlich die philanthropische – durchwegs an ein bürgerliches Publikum gerichtet. Die in der Schrift enthaltenen pädagogischen Anschauungen sind dabei durchaus modern – selbst wenn die obersten Zielsetzungen, „Recht tun“ und „Fromm sein“, weiterhin im Dienste der Hinführung zu einem gottgefälligen Leben stehen. Sozusagen als Voraussetzung hierzu verfolgen die ‚Hirten-Briefe‘ aber vor allem das Ziel, der Landbevölkerung ihre Erziehungspflichten aufzuzeigen und sie überhaupt erst vom Nutzen und Wert der damit verbundenen Anstrengungen zu überzeugen. Als Verfasser kann übrigens der bereits erwähnte Mönchaltorfer Pfarrer Johann Georg Schulthess angenommen werden.³¹

Die in den ‚Hirten-Briefen‘ vermittelten pädagogischen Grundsätze stehen in verschiedenen Punkten mit den Ideen Lockes in Übereinstimmung, wie er sie in ‚Some Thoughts concerning Education‘ (1693) ausgehend von seiner empiristischen Erkenntnis- und Lernkonzeption formuliert hatte. Dies betrifft die Maxime der Frühzeitigkeit der richtigen Erziehung, wobei insbesondere schlechte moralische Neigungen gleich zu Beginn konsequent ausgemerzt werden müssen; die postulierte Notwendigkeit, bei der Erziehung individuelle Gemütsart und Temperament des Kindes in Rechnung zu stellen; weiter, das Lernen an Vorbildern durch Nachahmung; die Bedeutung von Lob und Anerkennung (im Gegensatz zu auf die Sinne gerichteten Belohnungen) und damit des Ehrgefühls als Mittel des Ansporns; und schließlich die Gestaltung einer zunehmend freundschaftlich-egalitären Beziehung zwischen Eltern und Heranwachsenden. Eine vermittelnde Funktion bei der Rezeption von Lockes Erziehungsgedanken im Zürcher Diskussionskontext dürfte die Erziehungsschrift ‚Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder‘ (1748) von Johann Georg Sulzer, des oben erwähnten Freundes Schulthess‘ (vgl. Kap. 2.2), übernommen haben.³²

Die *elterliche Erziehungspflicht* wird in den ‚Hirten-Briefen‘ in der christlichen Naturrechtslehre und der darin enthaltenen reziproken Pflichtenord-

³¹ Die Signatur der Vorrede verweist auf den Entstehungsort Mönchaltorf.

³² Vgl. Berner 2009, in Vorbereitung.

nung gegründet. Dies ist für die damalige Zeit kein Novum, neu – etwa gegenüber der Tradition der Hausväterliteratur – ist hingegen die *Emotionalisierung* und *Psychologisierung* der Beziehung zwischen Eltern und Kind und die Betonung der von Ersteren zu erbringenden pädagogischen Leistungen. Die Pflicht der Eltern, ihren Kindern eine christliche Erziehung angedeihen zu lassen, wird aus der natürlichen Einrichtung von Gefühlen und Naturtrieben hergeleitet. Kinder werden dabei zu „edle[n] Geschöpfe[n] Gottes, in seiner Bildniss und Gleichniss geschaffen“, erhöht.³³ „Durch diesen Trieb, und durch das süsse Vergnügen, welches der weise Schöpfer mit der Befolgung desselben verknüpft hat, lasset euch anreizen, sorgfältige und treue Eltern an euren Kindern zu seyn.“³⁴ Dieser Trieb sei, im Unterschied zu den Tieren, nicht lediglich instinktiv, sondern mit Vernunft erleuchtet, damit der Mensch die weisen und gütigen Absichten Gottes auch *erkennen* könne. Kinder sind ihrerseits von Natur und gemäß göttlicher Einrichtung zur Erziehung fähig. Sie sind auf natürliche Weise durch Liebe und Vertrauen den Eltern verbunden. Diese Zuneigung mache sie willig und geneigt, den Eltern zu folgen; und es schade nicht, dass dies ein beinahe blinder Gehorsam sei.³⁵

In diesem Verhältnis haben die Eltern ihrerseits mit ihrem Verhalten zu erweisen, dass sie dieses Vertrauens würdig sind. Diese Ausgangslage wird umso bedeutsamer, je mehr die Kinder heranwachsen. Den zeitgenössischen Hintergrund bilden Anzeichen der Entfremdung zwischen Eltern und Kindern bzw. Jugendlichen im Zusammenhang mit dem Phänomen des ‚Rasts‘. Der ‚Rast‘ bezeichnete ein Verhältnis, in welchem Kinder als Kostgänger bei ihren Eltern oder in einem fremden Haushalt lebten; er ist für die zweite Hälfte des 18. Jahrhunderts mit steigender Bedeutung der Heimindustrie dokumentiert. Die Rastkinder mussten in einer bestimmten Zeit eine bestimmte Menge, gewöhnlich am Spinnrad, produzieren und dabei einen Teil ihres Verdienstes für ihren Unterhalt abgeben, während sie, besonders in Zeiten guter Konjunktur, über den Rest selber verfügen konnten. Auf diese Weise fand in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts im verlagsindustriellen Familienverband durch das Rastgeben eine Lockerung der hauswirtschaftlichen Bindung zwischen Eltern und Kindern statt.³⁶ In Zürich wurde dieses Phänomen immer wieder diskutiert, insbesondere auch im Zusammenhang mit Klagen über die Vernachlässigung des Schulbesuchs.

³³ Hirten-Briefe 1777, S. 62.

³⁴ Ebd., S. 63.

³⁵ Ebd., S. 16.

³⁶ Vgl. Braun 1979.

Vor diesem Hintergrund findet man in den ‚Hirten-Briefen‘ folgende Warnung an die Leserinnen und Leser:

„Ihr machet euer Kind unabhängig von euch, und hebet, so viel an euch steht, die Pflichten auf, worinn ein Kind nach Gottes Gebot gegen seine Eltern stehen soll, [...]. Ihr sehet ja, wie stolz und frech solche Rastkinder gegen ihrer [sic] Eltern werden, und wie blöde die Eltern werden, ihnen etwas zu befehlen, damit sie nicht die Antwort hören müssen: ich muss meine Sache bezahlen.“³⁷

Um die Kind-Eltern-Bindung zu erhalten, sind Letztere angehalten, den Heranwachsenden Liebe, Achtung, Vertrauen und Dankbarkeit gegen sich einzuflößen; es sind die Eltern, die sich dieser Zuneigung als wert erweisen müssen. Dies bedeutet auch, dass die ältere Generation den Nachwuchs allmählich an ihrem Besitz teilhaben lässt; nur so sei zu erreichen, dass die Jungen auch die gemeinsame Last zu tragen gewillt sind und sich ein „freywillige[r] und freudige[r] Gehorsam“ ergebe.³⁸ In den Zusammenhang gehört auch die Warnung an die Eltern, und besonders an die Adresse der Väter, vor der Ausübung einer allzu strengen Zucht.

Zu den pädagogischen Aufgaben der Eltern gehört die frühzeitige Beobachtung und Berücksichtigung von Gemütsart und Temperament der Kinder. Dies setzt voraus, dass die Eltern präsent sind und trotz der anfallenden Bauern- bzw. Heimarbeit in ausreichendem Maß den Kindern ihre Zeit widmen. Dies geschieht etwa, indem sie teilhaben dürfen an „freundliche[n] und nützliche[n]“ Gesprächen, etwa sonntags, wenn sich die Familie zur frommen Bibellektüre zusammensetzt, oder auch sonst bei der Arbeit und während der Mahlzeiten.³⁹ Zudem werden die Eltern angehalten, sich mit den Kindern über die Schule zu unterhalten und sich beim Schulmeister regelmässig über das Betragen und die Lernfortschritte des Nachwuchses zu erkundigen.

Ziel der Erziehung ist die Hinführung zur Frömmigkeit. Als Vorstufe der Frömmigkeit gilt das „Rechttun“. Beidem liegt die Pflichtentrias – Pflichten gegen Gott, den Nächsten und sich selbst – zugrunde. Unter Berücksichtigung der Entwicklung der kindlichen Auffassungskraft steht der Unterricht im sittlichen Rechttun am Anfang und führt dann über zur Erziehung zur religiösen Frömmigkeit, welche die Fähigkeit zur vernünftigen Einsicht voraussetzt. Das Argument, dass die Glaubensunterweisung nicht zu früh, d.h. erst im Anschluss an einen sittlich-moralischen Unterricht und wenn die Verstandeskräfte des Kindes entwickelt sind, stattfinden soll, findet sich häufig. Ziel

³⁷ Hirten-Briefe 1777, S. 47f.

³⁸ Ebd., S. 50.

³⁹ Ebd., S. 32f.

ist, dass die Kinder lernen, um Gottes Willen recht zu tun; dies geschieht über die Einsicht in das Naturgesetz, wonach das Gute, das auf gutes Handeln (Recht tun) folgt, von Gott kommt. „Sie sollen also durch die Religion nur neue und stärkere Bewegungsgründe kennen lernen, gute Menschen zu sein.“⁴⁰

Ein zentrales anthropologisches Thema in den Erziehungsschriften der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bildet die Frage der Erbsünde. Wie bereits mit Bezug auf die religiösen Schulbücher erkennbar, wird dieser Defekt in der populäraufklärerischen Literatur der Zeit nicht etwa plötzlich abgewiesen, sondern erfährt eine allmähliche Aufweichung zugunsten positiver Geisteskräfte und Anlagen. Indem sie sich auf die Sicht der menschlichen Perfektibilität auswirkte, kommt der Interpretation des Sündenfalls in der historisch-kritischen Aufklärungstheologie eine anthropologische Schlüsselrolle zu. Hier ist es nun interessant, auf die beiden letzten ‚Hirten-Briefe‘ und damit auch auf den vollständigen Titel dieser Schrift zu verweisen, der nämlich lautet: ‚Hirten-Briefe über die Erziehung der Kinder auf dem Land, und über einige dem thätigen Christenthum schädliche Vorurtheile‘. Im zweitletzten Brief geht der Verfasser argumentativ gegen fünf Vorurteile oder Missverständnisse des Glaubens an, die häufig anzutreffen seien. Diese betreffen zusammengefasst folgende Fragen der christlichen Theologie:

- Glaube vs. gute Werke
- Rechtfertigungslehre
- Heiligung als Werk des Heiligen Geistes vs. menschliche Vervollkommnungsfähigkeit
- Bedeutung des Taufsakraments bezüglich Erbsünde und im Hinblick auf die Pflicht zur Erziehung
- Bedeutung des Abendmahlssakraments

Wie bereits in den religiösen Schulbüchern findet man in den ‚Hirten-Briefen‘ die Position eines gemäßigt aufgeklärten Christentums. Zwar sind Rechtfertigung, Heiligung, Erlösung und Gnade bedingungslose Geschenke Gottes, dennoch, das ist die zentrale Botschaft, erübrigt dies nicht, dass der Christ sein Handeln an Maßstäben der Sittlichkeit und Moral ausrichtet. Damit werden fundamentale Auseinandersetzungen, die zwischen den christlichen Kirchen und innerhalb der evangelischen Theologie stattfanden, in ihren praktischen Auswirkungen thematisiert; diese betreffen etwa das Verhältnis zwischen Prädestination und freiem Willen, Gnade und menschlicher Freiheit oder Glauben und guten Werken. In ihrer Verknüpfung mit anthropologi-

⁴⁰ Ebd., S. 26.

schen und ethischen Fragen stellten Antworten auf diese dogmatischen Problemstellungen auch die Erziehung in ein neues Licht.

Verkündete die orthodoxe reformatorische Lehre, dass nicht die guten Werke, sondern allein der Glaube (*sola fide*) selig mache, so wird in diesem Glaubenssatz nun ein Hindernis für die christliche Praxis erkannt. Ebenso meint man beobachtet zu haben, dass eine falsche Auslegung der paulinischen Rechtfertigungslehre, wonach diese nicht durch gute Werke erlangt werden kann, sondern allein durch die Gerechtsprechung Gottes aus Gnade (*sola gratia*), zu Trägheit, Gleichgültigkeit und Fatalismus führe. Der Auslegung, dass Wiedergeburt und Heiligung lediglich ein Werk des Heiligen Geistes seien, wird ein aktives Christentum entgegengehalten. Der Mensch wird dargestellt als ein zur Selbstvervollkommenung fähiges Geschöpf. Dazu habe Gott ihn vernünftig und frei geschaffen und mit dem Vermögen ausgestattet, selber zu überlegen, zu prüfen und sich frei zum Guten zu entschließen. Wichtig für die Frage der Erziehung erscheint zudem die Berichtigung der falschen Interpretation des Taufaktes. Nicht die Reinigung von der Erbsünde oder ein Gelübde des noch unmündigen Kindes, sondern das Versprechen der Eltern vor Gott zu einer christlichen Erziehung sei damit verbunden.

Dass die Berichtigung falscher Glaubensauffassungen in die als Erziehungsanleitung konzipierten ‚Hirten-Briefe‘ Eingang fand, macht deutlich, welche Bedeutung man diesen Fragen zumaß, wenn es um die begründende Darlegung der Relevanz und überhaupt der Möglichkeit von Erziehung ging.

4 Der Pfarrer als (Volks-)Pädagoge

Die unterrichts- und erziehungsreformerischen Bestrebungen im Zürich der 1770er Jahre wurden, wie die vorangehenden Ausführungen bereits angedeutet haben, ausschließlich von Geistlichen initiiert und getragen; angeregt wurden sie im Kyburger Pfarrkapitel unter der Federführung des dortigen Kammerers Schulthess, worauf sie zu einer Angelegenheit der offiziellen kirchlichen Schulbehörde wurden.⁴¹ Somit fand zwar mit Blick auf die Trägerschaft keine Laisierung des ländlichen Schulwesens statt, und auch die Zielsetzungen richteten sich unter dem Vorzeichen der Aufklärungstheologie wesentlich auf die religiöse Erziehung. Hierbei trat nun aber die sittlich-moralische Lebensführung im Diesseits eindeutig ins Zentrum der pädagogischen Anstrengungen. Diese allgemeine Tendenz zu einer Entsakralisierung des Religiösen wird besonders augenscheinlich mit Blick auf das gewandelte pastora-

⁴¹ Vgl. Berner 2009, in Vorbereitung.

le Berufsverständnis, wie es sich anhand der pastoraltheologischen Interessen der Zürcher Asketischen Gesellschaft aufzeigen lässt. Im Zentrum des neuen Verständnisses stand ein umfassender pädagogischer Auftrag, der dem Pfarrer natürlich auch die Sorge für das Schulwesen ans Herz legte.

4.1 Der Pfarrer verlässt die Kanzel

Die Asketische Gesellschaft wurde 1768 unter dem Präsidium von Johann Jakob Breitinger (1701-1776)⁴² gegründet und lässt sich als Pfarrverein bezeichnen, in dem sich insbesondere die jungen Pfarrer und Exspektanten, d.h. die Theologieabsolventen, die keine Pfarrstelle hatten, weiterbilden und praktische Pastoralkenntnisse aneignen sollten. Ab 1777 war der Antistes von Amtes wegen Vorsteher der Gesellschaft,⁴³ was die Anbindung der Sozietät an die offizielle Kirche unterstreicht. Fragen des erzieherischen Umgangs mit der Landbevölkerung und speziell zum Schulunterricht und der religiösen Unterweisung der Kinder und Jugendlichen fanden insbesondere in den 70er und 80er Jahren regelmäßig Eingang. Groß war allgemein das Interesse an den „sittlichen“ und materiellen Verhältnissen auf der Landschaft, mit denen die Pfarrer konfrontiert waren. Ausdruck davon sind etwa die ‚Asketischen Topographien‘, von auf der Landschaft ansässigen Mitgliedern angefertigte Gemeindebeschreibungen. Ausgehend von ihren Beobachtungen versuchten die Landgeistlichen sich auf diesem Weg ein klareres Bild von der Mentalität der Landleute zu machen, ihre Denk- und Verhaltensweisen besser zu verstehen und daraus geeignete Mittel der Erziehung abzuleiten.

Damit in Verbindung steht die Reflexion des eigenen Aufgabenfeldes; dass Johann Joachim Spaldings populäre Gedanken ‚Über die Nutzbarkeit des Predigtamtes und deren Beförderung‘ (1772) in Zürich positive Aufnahme fanden, wird dabei evident. Die Abhandlungen zu dieser Thematik aus dem Kreis der Asketischen Gesellschaft beschäftigten sich mit der Frage des Umfangs und der Würde des Pfarramts, des schicklichen Privatlebens, nach den angemessenen Formen der Geselligkeit und des sozialen Umgangs oder nach geeigneten, auch profanen, Studien und ebensolchen, nützlichen, Nebenbeschäftigungen etwa im Bereich des Landbaus oder der Medizin. Die Ausführungen gehen gewöhnlich von einem als problematisch empfundenen Status des Pfarrers in der Gemeinde aus. Beklagt wurden einerseits ein Ver-

⁴² Es handelt sich um den Zürcher Gelehrten und Professor, der zusammen mit Bodmer am Literaturstreit (1732-1739) mit dem Leipziger Professor für Poesie, Logik und Metaphysik Johann Christoph Gottsched beteiligt war.

⁴³ Erne 1988.

lust von Autorität und Standesprestige, andererseits mangelndes Vertrauen und Distanz von Seiten der Pfarrgenossen, was beides als Hindernis bei dem Wunsch, vermehrt erzieherisch auf die Bevölkerung einzuwirken, erkannt wurde.⁴⁴ Besserung versprach man sich von der Schulung der eigenen Menschenkenntnis, des Beobachtungs- und Einfühlungsvermögens.⁴⁵

Einen vielfach thematisierten Ausgangspunkt methodischer Überlegungen bildete der wachsende Zweifel an der Wirksamkeit der Predigt traditionellen Stils; Fragen einer Popularisierung der Predigtweise waren in den 70er Jahren ein entsprechend viel diskutiertes Thema in der Asketischen Gesellschaft. Im Zuge dessen zog man zunehmend auch andere, individualisierende Wege und Arrangements der Einwirkung auf die Denk- und Verhaltensweisen der Landleute, etwa im Rahmen spontaner Hausbesuche, in Betracht. Hier wiederum knüpfte jene Frage an, wie eine adäquate, d.h. dem erzieherischen Anspruch zuträglichke Beziehung zwischen dem Pfarrer und seinen Gemeindegliedern aussehen müsste und welche pädagogischen Methoden und moralisch-psychologischen Menschenkenntnisse dabei von Nutzen wären. Die Referenten waren sich einig, dass ihre Absichten nur dann Aussicht auf Erfolg hatten, wenn sie mit dem notwendigen Mass an Herablassung an die Adressaten herantraten, die kognitiven, sozialen und ökonomischen Verhältnisse und Möglichkeiten ihrer Gemeindeglieder in Rechnung stellten, und zwar ohne aufdringlich oder anbietend zu erscheinen. Ein illustratives Beispiel für das Bemühen, an die Gemeinde ‚heranzukommen‘, ohne zudringlich zu erscheinen und damit Abwehrreaktionen zu erzeugen, stellt die Behandlung der Frage aus dem Jahr 1774 dar, ob „es nicht ratsam [wäre], dass der Pfarrer sei-

⁴⁴ Vgl. z.B. Vikar Georg Simmler zur Fragestellung: „Wie weit ist es einem Pfarrer nöthig zu wissen was seine Gemeinden grösseren Theil nach von ihm und seinen Amtsverrichtungen halten, wie sie ihn verstehen und seine Reden und Handlungen beurtheilen? – Und wie kann er das auf die schicklichste, anständigste, und in jeder Absicht unschädlichste Weise erfahren? Wie kann und soll er sich das zunutze machen – er mag es für gegründet oder ungegründet ansehen?“ (ZBZ: Archiv B, Thek II, Nr. 36, um 1784); oder den Beitrag von Pfarrer Weber aus Bubikon, der sich 1776 der Frage widmete „Wodurch [...] ein Seelsorger das Zutrauen seiner Gemeine überhaupt gewinnen [kann]“ (ZBZ: Archiv B, Thek I, Nr. 39).

⁴⁵ Mit der psychologischen Menschenkenntnis befasst sich die Abhandlung von Heinrich Corrodi eingehend (ZBZ: Archiv B, Thek I, Nr. 34, zwischen 1775 und 1782). Die praktische Bedeutung des moralischen und psychologischen Studiums der Menschen für einen Landpfarrer kommt zudem in der Abhandlung von Präzeptor Rudolf Maurer zu folgender Frage zum Ausdruck: „Welches sind die nöthigen, nützlichen, zufällig nützlichen und die gleichgültigen Studien für einen Pfarrer: welches das gehörige Verhältniss dieser Studien unter sich und gegen die Geschäfte eines Pfarrers“ (ebd., Nr. 19).

ne Bauren auf dem Feld bey ihren Arbeiten besuchte. Und wie liessen sich dergleichen Besuche auf die nützlichste Art einrichten?“⁴⁶

Neben dem Interesse an den besonderen sozialen und ökonomischen Umständen einer Gemeinde trifft man insgesamt auf ein gesteigertes Bedürfnis nach Informationen über *jede einzelne* dem Pfarrer anvertraute Seele. Diskussionen zu Entwürfen von Kirchen- und Schultabellen, die – ganz im Sinn moderner ‚Gouvernementalität‘⁴⁷ – Individuen erfassen und Informationen über diese aufnehmen sollten, erlebten eine gewisse Konjunktur. Pfarrer Johann Jakob Steinfels lieferte eine entsprechende Arbeit ein und berichtete zudem, er habe selber ein „moralisches Handbuch“ angelegt, um den Charakter seiner Gemeindeglieder besser erfassen zu können.⁴⁸

4.2 Der Pfarrer in der Schule

Die Ausführungen im vorangehenden Kapitel legen nahe, dass ‚der Pastor‘ seine überbrachte Aufsichtsfunktion auch im Bereich des Schulwesens weder abzugeben noch seine Zuständigkeit zu teilen gewillt war. Im Gegenteil hat sich einerseits gezeigt, dass die (Land-)Pfarrer sich stärker als je zuvor einer pädagogischen Mission als Bestandteil ihres Berufsethos verpflichtet sahen.⁴⁹ Deutlich wurde auch die zunehmende Bedeutung, die die Pfarrer pädagogisch-methodischen und didaktischen Überlegungen für die Vermittlung einer moralisch diesseitsbezogenen Glaubenslehre zumaßen und auf welche Weise sie sich diese Einsichten zunutze machten. Hat man diese Ausgangssituation vor Augen, so erstaunt es nicht, dass eine Professionalisierung des Schulmeisterstandes im Sinne einer Autonomisierung in Zürich um 1770 nicht zur Diskussion stand.

Diese Sichtweise bestätigt eine im Zuge der Schulreformbestrebungen der 1770er Jahre erschienene ‚Anleitung für die Landschulmeister‘ (1771). Es handelt sich dabei um eine Anleitung, die neben standesethischen Direktiven auch Anweisungen zur Führung von Schule und Unterricht enthält. Neben seinem Kollegen und Amtsvorgesetzten Dekan Johann Heinrich Escher dürfte an deren Zustandekommen wieder der Mönchaltorfer Theologe und Pfarrer Johann Georg Schulthess beteiligt gewesen sein.⁵⁰

⁴⁶ ZBZ: Archiv B, Thek I, Nr. 23.

⁴⁷ Vgl. Foucault 2005.

⁴⁸ ZBZ: Archiv B, Thek I, Nr. 46.

⁴⁹ Vgl. hierzu auch die Forschung zu Volkserziehung und Volksaufklärung im 18. Jahrhundert, z.B. Böning/Siegert 1990; Siegert 1999.

⁵⁰ Vgl. Berner 2009, in Vorbereitung.

Da die Zürcher ‚Anleitung‘ gewisse Übereinstimmungen mit Johann Ignaz von Felbigers ‚Eigenschaften, Wissenschaften, und Bezeigen rechtschaffener Schulleute‘ aufweist, liegt der Vergleich mit dieser drei Jahre zuvor erschienenen Schrift nahe. Auffallend und interessant sind allerdings in erster Linie die Unterschiede. Während Felbigers Werk eine systematische Unterrichtspädagogik mit differenzierten methodischen und didaktischen Grundsätzen und Anweisungen darstellt, gehen die Intentionen der ‚Anleitung für die Landschulmeister‘ in eine andere Richtung. So wird zwar mit der Formulierung gestiegener Anforderungen an das Schulehalten der Status dieser Tätigkeit ideell deutlich angehoben, ohne jedoch dem Schulmeister ein Mehr an fachlicher Autonomie gegenüber Pfarrer und Klientel zuzusprechen. Daraus resultiert eine eigentümlich ambivalente Semantik.

Der Text ist zwar aus der pfarrherrlichen Vorgesetztenperspektive verfasst, zugleich evoziert die Anrede der Schulmeister mit „Liebe Freunde!“ ein kollegiales Verhältnis. Der Pfarrer tritt gar als Bittender auf, wenn er dem Schulmeister die Bedeutung der gemeinsam verfolgten pädagogischen Ziele und die angesichts dessen geforderte gegenseitige Verbindlichkeit vor Augen führt. Der die ‚Anleitung‘ prägenden Kombination imperativer Ermahnung und appellativer Bitte liegt ‚Verantwortung‘ zugrunde. Dass diese eher aufgebürdet erscheint, als dass sie auf Autonomie verweist, gibt der Schrift ihren Charakter. Indem den Adressaten vor Augen geführt wird, dass die Eltern ihnen mit ihrem Nachwuchs ein kostbares Gut anvertrauen, werden diese zwar ganz im Sinn des entsprechenden Professionsmerkmals zum Verwalter eines zentralen gesellschaftlichen Gutes. Die semantische Ambivalenz, die aus der – in ihrer Problematik erkannten – Widersprüchlichkeit der neuen Anforderungen an den Schulmeister hervorgeht, ist dabei unverkennbar; denn der Schulmeisterstand ist angehalten eine höhere Leistung zu erbringen und sich als Profession zu verstehen, ohne aber – jenseits von rhetorischen Beteuerungen – eine Gegenleistung etwa in Form einer Statuserhöhung und materiellen Besserstellung tatsächlich zu erhalten.

Die Wichtigkeit des Berufs fordert vom Schulmeister gewisse Charaktereigenschaften und eine bestimmte Gesinnung, denn es handelt sich um einen exklusiven Beruf (im eigentlichen Sinn von ‚calling‘), der nicht für jedermann zugänglich ist. Das Amt ist „zu wichtig, als dass ein gewissenhafter Mann nicht mit Ernst sollte darauf denken, und darnach trachten, wie er zu einer würdigen Verwaltung desselben je länger je mehr tüchtiger werden, und die erforderlichen Eigenschaften dazu erlangen möge“.⁵¹ Der ideale Schul-

⁵¹ Anleitung 1771, S. 11.

meister erscheint als ein frommer, väterlicher, der den Kindern mit Zureden und Argumenten statt mit Strenge begegnet. So gehört es auch zu seinen Aufgaben, die Kinder zur Introspektion anzuleiten, etwa indem er sie „zu einer frühen Aufmerksamkeit auf ihr Herz, und auf ihren Wandel“ gewöhnt. „Ihr sagt etwan mit väterlicher Liebe und Zärtlichkeit zu ihnen: Liebe Kinder denket ihr auch nach, was ihr sinnet und thut. Denkt ihr etwan bey euch an einem Abend. Wie hab ich heut auch gelebt? Was Gutes hab ich gethan? Was Böses unterlassen?“⁵²

Auch in der ‚Anleitung für die Landschulmeister‘ kommt dem Lernen am Vorbild einige Bedeutung zu. Weil es den Kindern noch an Einsicht fehle und da sie vor allem über Nachahmung lernten, sind auf der einen Seite gute Exempel besonders wichtig, auf der andern Seite schlechte Beispiele absolut schädlich. Angesichts der im Reformdiskurs immer wieder angeführten Klage, dass die häusliche Erziehung und das Beispiel der Eltern oftmals mehr schade als nütze, kommt der Schule diesbezüglich besondere Bedeutung zu. Denn was „die alten, was die angesehenen, was die mehrern thun“, könne den Kindern nicht als Vorbild dienen: „Nein; sie müssen nicht blindlings nachfolgen, sondern nur auf das sehen, was wirklich gut ist.“⁵³ Hier fehlt allerdings die Bemerkung nicht, dass es dem Schulmeister selber oft an guten und anständigen Sitten mangle.

Die Befolgung der ‚Anleitung‘, das muss dem bzw. den Verfasser/n selber klar gewesen sein, brachte für die Schulmeister einen erheblichen Mehraufwand mit sich. Dies betrifft neben der zeitlichen Ausdehnung seiner Präsenz ebenso eine Intensivierung seiner Tätigkeit, indem ihm eine höhere Aufmerksamkeit gegenüber den Schülerinnen und Schülern und eine insgesamt aktivere Gestaltung des Unterrichts abverlangt wird. Dass solche Bürden besonders den schlecht bezahlten Schulmeistern kleiner Nebenschulen kaum zu übertragen waren, darauf deutet auch folgendes gegen Ende der Schrift emphatisch geäußerte Versprechen:

„Wir bitten, wir ermahnen euch in dem Herrn, und auf das feyerlichste, dass ihr es versucht nach dieser Vorschrift zu handeln; und also unsre guten Absichten zu befördern. Die Geschäfte euers Berufs sollen dadurch gar nicht beschwerlicher; sondern vielmehr leichter und angenehmer werden. Nur den faulen, den trägen mag das eine oder andere beschwerlich vorkommen.“⁵⁴

⁵² Ebd., S. [29].

⁵³ Ebd., S. 28.

⁵⁴ Ebd., S. 46.

Der Schulmeisterberuf wird gar – ganz im Gegensatz zur verbreiteten Wahrnehmung – als „beneidenswertig“⁵⁵ charakterisiert und ein Heilsversprechen an dessen Ausübung geknüpft: Denn mit Freudigkeit dürften die Pflichtbewussten „in die zukünftige Welt hinübersehen“, während die Pflichtvergesenen, „wenn ein böses, ein verkehrtes Geschlecht aufwachset“, an ihre Schuld gemahnt werden.⁵⁶

5 Pädagogische Innovation und die Dialektik von Säkularisierung und Rechristianisierung

Um die vorangehend untersuchten Schul- und Erziehungsreformen im Zürich der 1770er Jahre resümierend zu beschreiben, drängt sich der Rückgriff auf Begriffe wie ‚Rechristianisierung‘ einerseits und ‚Profanierung‘ oder ‚Verdiesseitlichung‘ andererseits auf: Die pädagogischen Bestrebungen folgten durchaus dem Ziel, den reformiert-christlichen Glauben im Leben der Menschen (wieder) stärker zu verankern und insbesondere auch eine falsche Auslegung der Lehre, die der moralischen Praxis eher entgegenstand als sie beförderte, zu berichtigen. Dies geschah unter dem Einfluss der Neologie, die das Moment des moralischen Diesseitsbezugs hervorhob und deren optimistisches Menschenbild zugleich der Pädagogik einen besonderen Stellenwert verlieh. Beide eingeführten Begriffe, ‚Rechristianisierung‘ wie ‚Profanierung‘, sind, dies ist hier wichtig zu betonen, im Sinn analytischer Kategorien zu verstehen, während sich das Phänomen lediglich als Dialektik beider Tendenzen verstehen lässt. Als Drittes hinzu kommt allerdings die sich fachlich konstituierende Pädagogik: Denn beim Vorhaben, ihre Wirksamkeit auf sämtliche Lebenssphären auszudehnen, stand diese der Neuen Lehre maßgeblich zur Seite.

Das Zusammenwirken der damit genannten Tendenzen lässt sich beispielhaft anhand der vorgestellten Quellen rekapitulieren. Die neuen Schulbücher, d.h. die große Zahl an Neuerscheinungen für den religiösen und moralischen Unterricht verweist auf die Vordringlichkeit, die man der Erneuerung in diesem Bereich zumäß. Neben der veränderten religiösen bzw. theologischen Diktion fallen die gehäuft anzutreffenden didaktischen und methodischen Erörterungen auf; pädagogische und insbesondere lerntheoretische Überlegungen profilierten sich offenbar besonders in Verknüpfung mit Fragen der religiösen Unterweisung. Charakteristisch für die untersuchten Schulbücher ist

⁵⁵ Ebd.

⁵⁶ Ebd., S. 47.

eine Pädagogisierung und Moralisierung der christlichen Lehre, wobei die Vermittlung eines optimistischen bzw. optimistischeren Menschenbildes ein zentrales Anliegen bildet. Eine Moralisierung der Religion ist auch den ‚Hirten-Briefe[n] über die Erziehung der Kinder auf dem Land‘, explizit den beiden letzten Stücken, die der Berichtigung falscher Glaubensauffassungen gewidmet sind, zu entnehmen. Vermittelt wird ein diesseitiges, tätiges Christentum, das dem mit Erkenntnis- und Vernunftfähigkeit ausgestatteten Menschen und somit auch seiner Erziehung – im Verhältnis zu Gottes Gnade und Vorsehung – zentrale Bedeutung zukommen lässt.

Sämtliche Motive, dasjenige einer Rechristianisierung der Gesellschaft sowie – als Mittel zu einer umfassenden christlich-religiösen Durchdringung des diesseitigen Lebens – diejenigen einer Moralisierung, Pädagogisierung und Profanierung bzw. Entsakralisierung, haben Gültigkeit auch mit Bezug auf das veränderte Berufsverständnis und das Handeln des (Land-)Geistlichen. Die bekanntermaßen eminente Bedeutung dieses Standes als Träger der Volksaufklärung der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts, aber auch bezüglich der hier betrachteten Schul- und Erziehungsreformen gilt es vor diesem Hintergrund zu verstehen.

Kommt man auf die eingangs erwähnte ‚Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung für die Schulen der Landschaft Zürich‘ von 1778 zurück, lässt sich festhalten, dass diese hinsichtlich der strukturellen Bedingungen und Funktionen des niederen Schulwesens tatsächlich kaum eine Veränderung gebracht hatte. Damit stimmt sie aber lediglich mit den in dieser Analyse ermittelten Motiven und Intentionen einer Schul- und Erziehungsreform überein. Positiv betrachtet finden sich darin zugleich verschiedene der im Vorangehenden herausgearbeiteten Aspekte wieder. Offenbar gewannen mit der neuen Verordnung der Stellenwert der Schule insgesamt sowie unterrichtsmethodische Überlegungen im Besonderen an Bedeutung. Dies zeigt bereits der merkliche Zuwachs des Regulativs an Umfang und Ausführlichkeit. Vor allem erscheint nun separat neben der Schulordnung eine Lehrordnung; diese lässt sich im weiteren Sinn als Curriculum mit inhaltlichen, methodischen und unterrichtsorganisatorischen Vorschriften bezeichnen, womit den entsprechenden Überlegungen ein besonderes Gewicht verliehen wird. Wenn die ‚Hirten-Briefe über die Erziehung der Kinder auf dem Land‘ im Voraus auf die Vorzüge der neuen Schulordnung mit ihren verbesserten Unterrichtsmethoden, wonach die Kinder jetzt effizienter und effektiver lernten, rekurrieren, sprechen sie einerseits die neue Repetier- und Sommerschule, andererseits einen verbesserten Unterricht im Lesen, Schreiben und der Religion an. Mit der neuen „Lehrart“ könnten die Kinder, vorausgesetzt sie besuchen im Winter *und* im

Sommer regelmäßig die Schule, früher ausgeschult werden.⁵⁷ Bis zur Zulassung zum Heiligen Abendmahl müssen sie allerdings die Repetier- und anschließend die Katechisationsschule besuchen, dies jedoch nur im Winter an zwei halben Tagen. Man habe ehemals häufig erfahren, dass die Kinder bis zur Unterweisung zum Heiligen Abendmahl das in der Alltagsschule Gelernte, den Katechismus und das Lesen, wieder vergessen bzw. verlernt hätten. Dem wollte man mit der genannten Repetierschule abhelfen.

Als wichtige Anforderung an das Lernen wird verschiedentlich der Gebrauch des eigenen „Verstandes“, im Gegensatz zum bloßen Auswendigkönnen, erwähnt. Mit Bezug auf den Schreibunterricht ist neu vorgesehen, dass „die Fertigesten im Schreiben nach der Vorschrift endlich dazu gewöhnt werden, *aus dem Kopf* ihnen vorgesprochene Wörter und Sprüche zu schreiben, damit sie mit der Zeit das nöthige aufzeichnen können“.⁵⁸ Der Schreibunterricht sollte damit nicht mehr beim Abschreiben stehen bleiben und zielte auf eine Fertigkeit, die es erlaubte, sich im täglichen Leben eigenständig im Medium der Schrift ausdrücken und etwa auch ein Haushaltsbuch führen zu können. Damit verband sich ein deutlich anspruchsvolleres Verständnis von Literalität, das neuen funktionalen Anforderungen genügen sollte. Und während etwa die Schulordnung von 1744 dies noch strikte verbot, sollten dort, wo es ums Abschreiben ging, nun neben Bibelsprüchen und geistlichen Liedern offiziell auch „Conten, Quittanzen, Obligationen und kurze Briefe“⁵⁹ als Vorlagen dienen.

In der Geschichtsschreibung des ausgehenden 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts steht die Abwertung des Schulwesens des Ancien Régime (vgl. Kap. 1) für das Ansinnen der Liberalen, die Errungenschaften der eigenen, laizistischen Schulpolitik vor dem Hintergrund einer düsteren Negativfolie – dem Zustand der Schulen unter kirchlicher Herrschaft – umso leuchtender hervortreten zu lassen.⁶⁰ Doch auch neuere Darstellungen argumentieren mitunter ahistorisch, indem der Aufklärungsbegriff – auf unterschiedliche Weise – normativ überstrapaziert wird. Dies trifft etwa zu, wenn die neue Schul- und Lehrordnung von 1778 im Sinne einer herrschaftsstabilisierenden Reaktion auf „Herausforderungen der Aufklärung“⁶¹ interpretiert wird. Oder wenn die Frage aufgeworfen wird, „ob nicht die frühe Neuzeit schon vor dem Durchbruch der Aufklärung etwas anderes aufwies als einen stetigen, umfas-

⁵⁷ Hirten-Briefe 1777, S. 36f.

⁵⁸ Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung 1778, Lehrordnung, Abschn. XI; Hervorhebung E.B.

⁵⁹ Ebd., Abschn. IX.

⁶⁰ Vgl. Criblez/Jenzer 1995.

⁶¹ Bloch 1997, S. 250.

senden Einfluss der Religion auf alle Einrichtungen und Niveaus der Bildung“.⁶² Oftmals werden dabei Megatheorien der Modernisierung wie Laisierung, Säkularisierung oder Demokratisierung rückwärts auf den historischen Untersuchungsgegenstand projiziert. Dies verstellt den Blick auf die Komplexität gerade von ‚Modernisierung‘, auch pädagogischer ‚Modernisierung‘, in deren Prozess auch die hier aufgewiesene Dialektik einzuordnen ist.

Quellen und Literatur

Ungedruckte Quellen

Zentralbibliothek Zürich (ZBZ):

Arbeiten des Archivs der ascetischen Gesellschaft: Archiv B

Gedruckte Quellen

Anleitung für die Landschulmeister (1771). Zürich.

Biblische Erzählungen für die Jugend. Altes und Neues Testament (1774). Zürich.

[Diterich, Johann Samuel] (1772): Unterweisung zur Glückseligkeit nach der Lehre Jesu. Berlin.

[Escher, Heinrich/Schulthess, Johann Georg] (1787): Erster Unterricht der Religion, samt einigen Gebethern für Schul-Kinder. Zürich.

Erneuerte Schul- und Lehr-Ordnung für die Schulen der Landschaft Zürich (1778). Aus Hoch-Obrigkeitlichem Befehl zum Druck befördert. [O.O.]

Felbiger, Johann Ignaz von (1768/1958): Eigenschaften, Wissenschaften, und Bezeigen recht-schaffener Schulleute, um nach dem in Schlesien für die Römischkatholischen bekannt gemachten Königl. General-Landschulreglement in den Trivialschulen der Städte, und auf dem Lande der Jugend nützlichen Unterricht zu geben. Besorgt von Julius Scheveling. Paderborn. [Nach der Ausgabe Bamberg und Wirzburg: Göbhardtische Buchhandlung 1780]

Fragen an Kinder. Eine Einleitung zum Unterricht in der Religion (1772). Von der Ascetischen Gesellschaft in Zürich. Zürich.

[Gessner, Johann Kaspar] (1774): Anweisung der lieben Jugend in den Schulen, Zu einem Christlich-sittlichen auch äusserlich wohlstandigen und höflichen Betragen. Zürich.

Hirten-Briefe über die Erziehung der Kinder auf dem Land, und über einige dem thätigen Christenthum schädliche Vorurtheile (1777). [O.O.]

[Locher, Dietrich] (1774): Biblische Geschichten zum Gebrauche der Landschulen. Zürich.

Locke, John: Some Thoughts Concerning Education (1693/1989). Ed. with Introduction, Notes, and Critical Apparatus by John W. and Jean S. Yolton. Oxford.

[Schulthess, Johann Georg] (1774): Die Grundsätze der Christlichen Religion, in auserlesenen Sprüchen der heiligen Schrift. Zürich.

Spalding, Johann Joachim (2002/1772, 1773, 1791): Über die Nutzbarkeit des Predigamtes und deren Beförderung. Hg. von Tobias Jersak. Bd. 3 der Kritischen Ausgabe, hg. von Albrecht Beutel. Tübingen.

[Sulzer, Johann Georg] (1748): Versuch von der Erziehung und Unterweisung der Kinder. Zweyte stark vermehrte Auflage. Zürich.

⁶² Le Cam/Musolff/Jacobi 2008, S. 1.

Literatur

- Berner, Esther (2009, in Vorbereitung): Im Zeichen von Vernunft und Christentum. Die Zürcher Landschulreform im ausgehenden 18. Jahrhundert. Köln, Weimar, Wien.
- Bloch, Alexandra (1997): „Schreiben thut bleiben“. Die Schulreform auf der Zürcher Landschaft in den 1770er Jahren. In: Holzhey, Helmuth/Zurbuchen Simone (Hg.): Alte Löcher – neue Blicke. Zürich im 18. Jahrhundert. Zürich, S. 249-266.
- Bödeker, Erich/Herrmann, Ulrich (1987): Über den Prozess der Aufklärung in Deutschland im 18. Jahrhundert: Personen, Institutionen und Medien. In: dies. (Hg.): Über den Prozess der Aufklärung in Deutschland im 18. Jahrhundert. Göttingen, S. 9-13.
- Böning, Holger/Siegert, Reinhard (1990): Volksaufklärung. Biobibliographisches Handbuch zur Popularisierung aufklärerischen Denkens im deutschen Sprachraum von den Anfängen bis 1850. Bd. 1. Stuttgart-Bad Cannstatt.
- Braun, Rudolf (²1979): Industrialisierung und Volksleben. Veränderungen der Lebensformen unter Einwirkung der verlagsindustriellen Heimarbeit in einem ländlichen Industriegebiet (Zürcher Oberland) vor 1800. Göttingen.
- Criblez, Lucien/Jenzer, Carlo (1995): Zur Situation und Entwicklung der Schulgeschichte in der Schweiz. In: Bildungsforschung und Bildungspraxis 17, S. 210-238.
- Erne, Emil (1988): Die schweizerischen Sozietäten. Zürich.
- Ernst, Ulrich (1911): Aus dem zürcherischen Schulleben im 17. und 18. Jahrhundert. In: Nova Turicensia. Zürich, S. 184-206.
- Erziehungsrat des Kantons Zürich (Hg.) (1933): Volksschule und Lehrerbildung 1832-1932. Festschrift zur Jahrhundertfeier. Bd. 1. Bearb. von Gottfried Guggenbühl, Alfred Mantel, Heinrich Gubler, Hans Kreis, Emil Gassmann. Zürich.
- Foucault, Michel (2005): Analytik der Macht. Frankfurt a.M.
- Hunziker, Otto (1881): Geschichte der Schweizerischen Volksschule in gedrängter Darstellung mit Lebensabrisen der bedeutenderen Schulmänner und um das Schweizerische Schulwesen besonders verdienter Personen bis zur Gegenwart. Bd. 2. Zürich.
- Klinke, Willibald (1907): Das Volksschulwesen des Kantons Zürich zur Zeit der Helvetik (1798-1803). Zürich.
- Le Cam, Jean-Luc/Musolff, Hans-Ulrich/Jacobi, Juliane (2008): Einleitung. In: Musolff, Hans-Ulrich/Jacobi, Juliane/Le Cam Jean-Luc (Hgg.): Säkularisierung vor der Aufklärung? Bildung, Kirche und Religion 1500-1750. Köln, Weimar, Wien, S. 1-13.
- Siegert, Reinhart (1999): Die „Volksschule“. Zur Trägerschicht aufklärerischer Privatinitiative und ihren Medien. In: Jahrbuch für Kommunikationsgeschichte 1, S. 62-86.
- Weder, Hans (1997): Johann Jakob Hess. In: Holzhey, Helmut/Zurbuchen, Simone (Hgg.): Alte Löcher – neue Blicke. Zürich im 18. Jahrhundert: Aussen- und Innenperspektiven. Zürich, S. 319-327
- Wernle Paul (1924): Der schweizerische Protestantismus im 18. Jahrhundert. Bd. 2. Tübingen.

Anschrift der Autorin:

Dr. des. Esther Berner, Pädagogisches Institut, Universität Zürich, Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich
e-mail: eberner@paed.uzh.ch

Die Rolle des Körpers im Erziehungsdiskurs des deutschen Kaiserreichs. Eine exemplarische Analyse von Lexikonartikeln

1 Einleitung

In der Geschichte erziehungstheoretischer Überlegungen ist seit der ‚Genese der Pädagogik‘¹ mal stärker mal schwächer eine Berücksichtigung des Körpers gefordert worden. So finden sich im Revisionswerk der Philanthropen (1785-1792), inspiriert von Rousseau und vor allem von Lockes ‚Gedanken über Erziehung‘ und dem von ihm wieder aufgenommenen Ausspruch Ciceros „mens sana in corpore sano“², eigenständige Kapitel zur physischen Erziehung.³ Die weitere historische Entwicklung zeigt, dass auch in allgemeinen pädagogischen Nachschlagewerken zu Beginn des Kaiserreichs wie beispielsweise in der Schmidtschen ‚Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens‘ noch ein ausführlicher Beitrag zur ‚körperlichen Erziehung‘ vorhanden ist.⁴ In dem nach der Jahrhundertwende von Wilhelm Rein herausgegebenen ‚Encyklopädischen Handbuch der Pädagogik‘ gibt es hingegen keinen Eintrag zur körperlichen, leiblichen oder physischen Erziehung mehr.⁵ Geht man davon aus, dass in den Lexika und Handbüchern einer Wissenschaft deren allgemein anerkanntes Wissen und deren allgemein anerkannte Gegenstände abgebildet sind,⁶ so scheint es im Verlauf des Kaiser-

¹ Vgl. Kersting 1992.

² Locke 1692/1980, S. 7.

³ Vgl. z.B. Villaume 1787.

⁴ Vgl. Schmid 1859-1873.

⁵ Vgl. Rein 1903-1910.

⁶ Vgl. Kuhn 1976, S. 147; Fleck 1980, S. 146ff., insbesondere S. 157ff. Es bleibt die Frage, ob für die Erziehungswissenschaft vor ihrer universitären Etablierung überhaupt von Ordnungsstrukturen des Wissens im Sinne eines Paradigmas oder Denkstils gesprochen werden kann. Untersuchungen dazu stehen noch aus (für die Zeit um 1800 vgl. Brachmann 2008, S. 333ff.). Ludwik Fleck argumentiert: „Wenn auch die Organisation der Geisteswissenschaften weniger ausgeprägt ist [als bei den Naturwissenschaften; JL], so knüpft schon jedes Lernen einer Tradition und einer Gesellschaft an; Worte und Sitten verbinden bereits zu einem Kollektiv“

reichs eine Veränderung der Rolle des Körpers in den erziehungstheoretischen Überlegungen gegeben zu haben.

Im Zuge neuerer historischer⁷, soziologischer⁸ und zunehmend auch erziehungswissenschaftlicher⁹ und bildungshistorischer¹⁰ Forschungen ist der Körper – auch in seiner Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung und für Sozialisationsprozesse im Allgemeinen – zu einer analytischen Kategorie avanciert.¹¹ Dabei wird der Körper als Repräsentant, gleichzeitig aber auch als Produzent des Sozialen betrachtet. „Am Körper dokumentiert sich die soziale Ordnung, an deren Herstellung er beteiligt ist.“¹² Insofern erscheint es sinnvoll, in einer bildungshistorischen Betrachtung des Kaiserreichs auch nach der Rolle des Körpers in der Erziehung zu fragen, um Aussagen über Konzeptionen sozialer Ordnung sowie Möglichkeiten und Begrenzungen individueller Entwicklung in dieser Epoche treffen zu können. Veränderungen in der Art und Weise, in der sich die wissenschaftliche (und öffentliche) Aufmerksamkeit auf den Körper richtet, können immer auch als Ausdruck gesellschaftlichen Wandels gesehen werden.¹³ Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis wird im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, ob sich in pädagogischen wie allgemeinen Lexika im Zeitraum des Kaiserreichs eine Veränderung des Blicks auf Rolle und Bedeutung des Körpers in der Erziehung andeutet.

(Fleck 1980, S. 58). Daher können die pädagogischen Lexika des Untersuchungszeitraums durchaus als Teile des pädagogischen Diskurses betrachtet werden.

⁷ Vgl. z.B. Bielefelder Graduiertenkolleg Sozialgeschichte 1999; Goltermann 1998; Möhring 2004.

⁸ Vgl. z.B. Gugutzer 2004.

⁹ Vgl. z.B. Meyer-Drawe 2001.

¹⁰ Vgl. z.B. Schmidtke 2007, 2008; Caruso 2003.

¹¹ Dabei möchte ich mich nicht in die Diskussion um theoretische Bestimmungen des Körpers, die von essentialistischen bis zu radikal konstruktivistischen Ansätzen reichen (vgl. überblicksartig Gugutzer 2004; Lorenz 2000), einreihen, sondern begnüge mich in der Analyse der Lexika und Handbücher mit einer pragmatischen Verwendung des Begriffs ‚Körper‘ zur Bezeichnung der materiellen Gegebenheit der Person und als Gegenstand erziehungsbezogener Sorgen oder Einwirkungsmaßnahmen. Dafür werden die Ausführungen der Zeitgenossen wörtlich genommen und die Begriffe ‚physisch‘, ‚körperlich‘ und ‚leiblich‘ gleichgesetzt. Für den weiteren Fortgang meiner Untersuchung zur Rolle des Körpers in der Erziehung im Kaiserreich ist die Verortung innerhalb der genannten theoretischen Rahmungen allerdings unerlässlich.

¹² Hahn/Meuser 2002, S. 8. Diese Sichtweise geht vor allem auf Marcel Mauss (1989), Mary Douglas (1974) und Pierre Bourdieu (1987, 2001) zurück.

¹³ Vgl. Planert 2000, S. 539ff.

Das deutsche Kaiserreich ist in der Fachhistorie wie in der in der Erziehungswissenschaft verankerten bildungshistorischen Forschung eine der meist diskutierten und umstrittensten Epochen der Moderne. In der bildungshistorischen Forschung zur Erziehung im Kaiserreich stehen sich dabei unterschiedliche Bewertungen der Epoche gegenüber. Einerseits werden Obrigkeitsstaatlichkeit, Untertanenmentalität, Militarismus und Autoritätsfixierung als zentrale – auch die Erziehung prägende – Merkmale des Kaiserreichs betrachtet.¹⁴ Andererseits wird eine zunehmende Liberalisierung und Pluralisierung der Lebensformen hervorgehoben, die u.a. an zahlreichen Reformbewegungen wie an Individualisierungstendenzen festgemacht wird.¹⁵

Im ‚Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte‘ wird die Militarisierung als Einflussfaktor auf die Erziehung und vor allem das Schulleben besonders betont.

„Die Eindringtiefe militärischer Prägungen [...] wurde besonders fühlbar im Schulalltag. [...] Daß der ‚Schulbefehlshaber‘ bei seinen Schülern bzw. schulischen Untergebenen auf ‚regelrechten Soldatenschritt‘ und überhaupt auf möglichst ‚kasernenmäßiges‘ Verhalten zu achten habe, war wohl nicht nur in der anerkannten Pädagogikliteratur der Zeit zu finden – die Schulmänner orientierten sich offenbar vielfach an solchen Standards.“¹⁶

Wenn auch der Körper per se im ‚Handbuch‘ keine herausgehobene Rolle spielt, so wird er doch in diesem Zusammenhang erwähnt und als eindeutig durch Militarismus beeinflusst dargestellt:

„In das Spektrum langjähriger ‚Dispositionen zum Krieg‘ gehörten im Schul- und Bildungssystem neben den nach 1890 verstärkt nationalistisch, monarchistisch und militaristisch akzentuierten Inhalten der gesinnungsbildenden Fächer aller Schulformen [...] auch all jene Initiativen und Maßnahmen, die in außerschulischer und vormilitärischer Jugend-erziehung die Körper ertüchtigen sollten und den Geist zur politischen Urteilsunfähigkeit ver-
bildeten. So resultierte die bei Politikern und Militärs verbreitete hohe Wertschätzung der Turn-, Sport- und Spielbewegung vor allem aus deren Zweckdienlichkeit für militärische Tauglichkeit und politische Disziplinierung.“¹⁷

Im Rahmen der Deutungen des Kaiserreichs steht in diesem Kontext neben der Militarisierung und Disziplinierung auch die Frage im Raum, ob die Gesellschaft des deutschen Kaiserreichs durchgängig als eine ‚Untertanengesell-

¹⁴ Vgl. u.a. Bendele 1984; Lemmermann 1984; Berg/Herrmann 1991, S. 13ff.; Berg 1993. Die Bandbreite der Haltungen berücksichtigend und der Frage nachgehend, inwieweit von der offiziellen Position abweichende Haltungen tatsächlich als ‚liberal‘ betrachtet werden können: Becker/Kluchert 1993.

¹⁵ Vgl. u.a. Kuhlemann 1998; Groppe 2001, insbesondere S. 24ff.

¹⁶ Lüttke 1991, S. 73.

¹⁷ Berg 1991, S. 502.

schaft‘ zu betrachten ist.¹⁸ Diese auf Obrigkeitsstaatlichkeit und hierarchisch-autoritäre Strukturen abhebende Sichtweise findet sich in bildungshistorischen Analysen zum Beispiel unter dem Etikett des ‚Erziehungsstaates‘¹⁹ wieder. Im Anschluss an Thomas Nipperdey ist jedoch in der Bildungshistorie auch eine andere Einschätzung der politischen und gesellschaftlichen Strukturen des Kaiserreichs vertreten, die dieses als eine Gesellschaft mit „polyvalentem Charakter“²⁰, als eine von Ambivalenzen geprägte Gesellschaft betrachtet. So fragt etwa Detlef K. Müller in Aufnahme der kontroversen Forschungsergebnisse:

„War es [das Kaiserreich; J.L.] Obrigkeitsstaat, Untertan- [sic!] und Klassengesellschaft, war es untergehender Restbestand einer traditionellen Gesellschaft oder war es im Aufbruch zur Modernität, zur demokratischen Bürgergesellschaft dieses Jahrhunderts? War das Kaiserreich in der Sackgasse, nicht mehr entwicklungsfähig ohne Krieg und Revolution oder lief es – wie die übrigen westeuropäischen Staaten – auf zivilere, liberalere und demokratische Formen zu? War es mehr Vorgeschichte von 1933 oder mehr von Weimar und der Bundesrepublik? Oder wenn es beides zugleich war, wie sind die jeweiligen Auswirkungen zu gewichten?“²¹

Auch Heinz-Elmar Tenorth hält 2006 fest, dass die Schule im Kaiserreich „nur in der ihr eigenen Ambivalenz“ beschrieben werden könne.²² In der historischen Forschung ist trotz zunehmender Differenzierung der These vom Obrigkeitsstaat mit zugehöriger Untertanengesellschaft daher keineswegs ausgemacht, wie das Kaiserreich als Staat, Gesellschaft und kultureller Raum zu beurteilen ist.²³ In der Annahme, dass das Kaiserreich beide Aspekte aufweist – sowohl Züge einer Untertanengesellschaft einschließlich wirkmächtiger Strukturen der Militarisierung und Disziplinierung als auch Züge einer modernisierungsfähigen Gesellschaft mit Freiräumen und Pluralisierungen in der Persönlichkeitsentwicklung –, wird hier davon ausgegangen, dass durch die Analyse der Rolle des Körpers im Erziehungsdiskurs²⁴ ein weiterer bil-

¹⁸ Vgl. Nipperdey 1986, S. 172. In der Fachhistorie wurde diese Debatte im Zusammenhang mit der These eines deutschen ‚Sonderwegs‘ (vgl. Wehler 1973) diskutiert, deren heuristischer Wert jedoch inzwischen für erschöpft gehalten wird (vgl. Ullmann 2005, S. 62).

¹⁹ Vgl. u.a. Berg 1993; kritisch Kuhleemann 1998.

²⁰ Nipperdey 1986, S. 175.

²¹ Müller 1994, S. 191.

²² Tenorth 2006, S. 14.

²³ Vgl. Frie 2004; Müller/Torp 2009.

²⁴ Der Begriff Diskurs wird in diesem Artikel nicht im Anschluss an Foucault (vgl. Foucault 1988) gefasst. Vielmehr wird er als eine Reihe von Texten verstanden, in denen Gedanken über einen bestimmten Gegenstand erörtert werden und die dadurch Einblicke in zeitspezifische geistige Debatten bieten (vgl. Lorenz 2000, S. 35; umfassender Keller 2008, S. 99-122).

dungshistorischer Beitrag zur oben beschriebenen Debatte geleistet werden kann.

In diesem Beitrag soll es erstens darum gehen, welche Rolle der Körper im Erziehungsdiskurs spielt: In welche Relation wird er zur Erziehung gesetzt und in welchen erzieherischen Handlungsbereichen spielt er eine Rolle? Zweitens sollen diese Zusammenhänge mit den Deutungen des Kaiserreichs in Verbindung gebracht werden. Inwiefern finden sich im Diskurs über den Körper Aspekte von Militarisierung, Disziplinierung, Pluralisierung und Liberalisierung und in welchem Verhältnis stehen diese zueinander? In diesem Zusammenhang wird insbesondere analysiert, inwiefern – die These vom Obrigkeitsstaat aufnehmend – im Diskurs staatliche Direktiven (Militarisierung, Disziplinierung) aufgenommen oder aber differenziert oder sogar negiert wurden. Dies wäre insofern als Zeichen einer Pluralisierung und Liberalisierung zu werten, als sich darin ein Zugewinn an gesellschaftlicher und individueller Freiheit abzeichnete. In diesem Zusammenhang wird auch nach Liberalisierungstendenzen hinsichtlich moralisch motivierter Disziplinierung des Körpers gefragt. Im Folgenden werde ich zunächst die ausgewerteten Lexika und den Analyseweg vorstellen (2.), anschließend wichtige Ergebnisse der Analyse präsentieren und diskutieren (3., 4., 5.) und schließlich zusammenfassend erneut auf die in der Einleitung beschriebene Kontroverse zum Kaiserreich Bezug nehmen (6.).

2 Die untersuchten Lexika und das analytische Vorgehen

Für die Analyse wurden sowohl der Zeitraum um 1870, also der Beginn des Kaiserreichs, wie die Zeit nach 1900 betrachtet. Im Verlauf des Kaiserreichs fanden große Umwälzungs- und Modernisierungsprozesse statt: so u.a. der Wandel von einer Agrar- zu einer Industriegesellschaft, die Urbanisierung und eine begrenzte, aber steigende soziale Mobilität. Die sozialen, politischen und ökonomischen Bedingungen und Einflussfaktoren des Aufwachsens wandelten sich.²⁵ Damit einhergehend veränderten sich auch Einstellungen,

Daher soll in diesem Artikel im Sinne einer Sozialgeschichte der Ideen zunächst eine Bestandsaufnahme über die Rolle des Körpers im erziehungstheoretischen Denken des Kaiserreichs erstellt werden. Es wird an dem Begriff ‚Diskurs‘ anstelle von ‚Debatte‘ oder ‚Erörterung‘ festgehalten, da eine gewisse Institutionalisierung des Wissens durch die Veröffentlichung in Lexika vorliegt und die untersuchten Texte über eine problemzentrierte Debatte hinausgehen.

²⁵ Vgl. Groppe 2006, S. 59ff.; für die Urbanisierung Wehler 1995, S. 510-543; insgesamt: Wehler 1995; Nipperdey 1993.

Mentalitäten und Sozialcharakter. „Die Gesellschaft von 1914 war nicht die von 1890.“²⁶ So steht zu erwarten, dass eine auf die Anfangs- und Endphase des Kaiserreichs konzentrierte Untersuchung Veränderungen auch in der Thematisierung des Körpers prägnant herauszuarbeiten vermag.

2.1 Die untersuchten Lexika

Für die Betrachtung der Rolle des Körpers im Erziehungsdiskurs des deutschen Kaiserreichs wurden folgende Lexika und Nachschlagewerke herangezogen:

- *Encyklopädie der Pädagogik* von einem „Vereine praktischer Lehrer und Erzieher“²⁷, erschienen 1860;
- *Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens*, hrsg. v. K. A. Schmid 1859-73;
- *Handwörterbuch für den deutschen Volksschullehrer*, hrsg. v. E. Petzold 1874;
- *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*, hrsg. v. W. Rein 1903-10;
- *Lexikon der Pädagogik*, hrsg. v. E. M. Roloff 1913-17;
- *Meyers Lexikon*, 3. Auflage 1874-78;
- *Meyers Lexikon*, 6. Auflage 1904-08;
- *Brockhaus Konversationslexikon*, 12. Auflage 1875-79;
- *Brockhaus Konversationslexikon*, 14. Jubiläumsausgabe 1908-10.

Die ‚Encyklopädie der Pädagogik‘ trägt eher den Charakter eines Wörterbuchs, da die Stichworte sehr knapp behandelt und Autoren nicht genannt werden.

Bei der ‚Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens‘, herausgegeben von K. A. Schmid in den Jahren 1859-1873, handelt es sich um ein umfangreiches Nachschlagewerk in neun Bänden²⁸, das, von „protestantischen Professoren, Schulmännern und Verwaltungsbeamten erarbeitet“²⁹, „Eltern, Lehrern, Anstaltsvorstehern, Schulbehörden und Männern der pädagogischen Wissenschaft“³⁰ als Informationsquelle dienen sollte. Sie war offensichtlich von weit reichender Wirkung, findet sie doch in den Artikeln zu Erziehung und Pädagogik in den allgemeinen Lexika von Brockhaus

²⁶ Vgl. Nipperdey 1986, S. 176.

²⁷ Encyklopädie 1860, Titelblatt.

²⁸ Es erschien eine zweite Auflage in elf Bänden ab 1887.

²⁹ Herrmann 1991, S. 159.

³⁰ Schmid 1859, Bd. 1, S. V.

und Meyer Erwähnung.³¹ Sie bietet nach Einschätzung von Ulrich Hermann ein „Panorama der zeitgenössischen Diskussion ohne die Verengungen des Herbartianismus“³².

Das ‚Handwörterbuch für den deutschen Volksschullehrer‘, unter Mitwirkung namhafter Pädagogen 1874 von E. Petzold herausgegeben³³, sollte besonders für Volksschullehrer auf dem Lande, aber auch in kleineren und größeren Städten in der Fülle der Literatur ein „zurechtweisender und anregender Führer und Ratgeber sein“. Bei der Auswahl der Artikel war nach Angabe des Herausgebers „vorwiegend und fast ausschließlich das Bedürfnis der Volksschule ausschlaggebend“.³⁴ Die Verfasser der Artikel sind wie in der ‚Encyklopädie der Pädagogik‘ nicht angegeben.

Das ‚Encyklopädische Handbuch der Pädagogik‘, 1903-1910 in zweiter Auflage³⁵ herausgegeben von Wilhelm Rein, stellt wohl das bis dahin umfangreichste pädagogische Nachschlagewerk dar. Rein weist in dem Artikel ‚Encyklopädie der Pädagogik‘ darauf hin, dass dieses Werk ähnlich wie die ‚Schmidtsche Enzyklopädie‘ in die Reihe der pädagogischen Realenzyklopädien gehöre und dass daher keine durchgehend systematische Darstellung vorhanden sei. In den von einzelnen, namentlich ausgewiesenen Autoren verfassten Artikeln, die sich mit Problemen der Erziehung und des Unterrichts befassen, treten daher auch verschiedene Standpunkte zutage, was aber, so Rein, „einer Realencyklopädie nicht nachteilig sei“³⁶. Reins ‚Enzyklopädie‘ bietet nach Auffassung von Tippelt und Tenorth eine umfassende „Dokumentation des pädagogischen Wissens des 19. Jahrhunderts“³⁷. In diesem Handbuch kommen bereits Vertreter reformpädagogischer Bestrebungen zu Wort.³⁸

Das ‚Lexikon der Pädagogik‘, herausgegeben „im Verein mit Fachmännern und unter besonderer Mitwirkung von Hofrat Professor Dr. Otto Willmann“ in den Jahren 1913-17 von Ernst M. Roloff, Lateinschulrektor in Freiburg im Breisgau, sollte nach dem Willen des Herausgebers „zeitgebundene

³¹ Vgl. u.a. Brockhaus 1877, Bd. 6, S. 237.

³² Herrmann 1991, S. 159.

³³ Eine zweite Auflage erschien 1877/78 bearbeitet von Johannes Kroder.

³⁴ Petzold 1874, Bd. 1, Vorwort, S. 1.

³⁵ Auch die erste Auflage 1895-1899 wurde von Wilhelm Rein herausgegeben, umfasste allerdings nur 7 statt 10 Bände. Für diese Untersuchung wurde die zweite Auflage wegen des größeren Umfanges und auch wegen der besseren zeitlichen Passung herangezogen.

³⁶ Vgl. Rein 1904, Bd. 2, S. 405.

³⁷ Tenorth/Tippelt 2007, S. V.

³⁸ Vgl. Herrmann 1991, S. 159.

Praxis“ und „zeitlose Theorie“ der Pädagogik umfassen.³⁹ Dieses Lexikon ist explizit konfessionell, und zwar katholisch, gebunden. Die Autorschaft der Artikel ist hier wie bei Rein und Schmid vermerkt.

Für die Betrachtung des Diskurses über Erziehung und Körper wurden über die einschlägigen pädagogischen Nachschlagewerke hinaus die größten und meist gekauften Universallexika jener Zeit herangezogen: Meyer und Brockhaus.

2.2 Das analytische Vorgehen

Im analytischen Vorgehen wurde zunächst unabhängig von der in der Einleitung beschriebenen Polarität der Deutungen des Kaiserreichs ganz offen nach der Rolle des Körpers im Erziehungsdiskurs gefragt. Folgende Analyseperspektiven wurden der Untersuchung zu Grunde gelegt: 1. Wie wird der Körper anthropologisch gewichtet und im Zusammenhang welcher Themen spielt der Körper in den Reflexionen über Erziehung eine Rolle? 2. Welche Veränderungen sind zwischen der Zeit um 1870 und der Zeit nach der Jahrhundertwende in dieser Hinsicht zu beobachten? 3. Welche Differenzen lassen sich zwischen explizit pädagogischen Lexika und populärwissenschaftlichen Universallexika feststellen?

Das umfangreiche Material wurde in zwei Schritten ausgewertet. Zunächst wurde in den Artikeln über Erziehung untersucht, welche Rolle hier der Körper spielt und auf welche anderen Themen/Artikel im Zusammenhang mit dem Körper verwiesen wird. Anschließend wurden die Register auf diese Verweise hin durchgesehen. Dabei erwiesen sich folgende Stichworte als relevant: ‚Erziehung‘, ‚leibliche/körperliche Erziehung‘, ‚Körperpflege‘, ‚Körperbildung‘, ‚Pädagogik‘, ‚Gymnastik‘, ‚Leibesübungen‘, ‚Turnen‘, ‚Turnkunst‘, ‚Schulgesundheitspflege/Schulhygiene‘, ‚Überbürdung‘, ‚Überladung‘, ‚nervös‘, ‚Nervosität‘, ‚Nervenschwäche‘, ‚Neurasthenie‘, ‚Reizbarkeit‘, ‚Onanie‘, ‚geschlechtliche Verirrungen‘, ‚Selbstbefleckung‘, ‚geheime Sünden‘ und ‚Geschlechtstrieb‘.⁴⁰ Es wurde deutlich, dass der Körper vor allem im Zusammenhang mit den Themenbereichen Erziehung, Turnen, Schulhygiene, Onanie, Überbürdung und Neurasthenie Erwähnung fand.

³⁹ Roloff 1913, Bd. 1, S. V.

⁴⁰ Die Bereiche Sinnesentwicklung und Diätetik wurden für die Untersuchung vernachlässigt, da die überwiegende Mehrzahl der Verweisungen auf den anderen Stichworten lag. Zudem wurde gezielt nach den Stichworten ‚Wehrhaftigkeit‘ und ‚Disziplin‘ gesucht, dies ergab jedoch keine nennenswerten Ergebnisse. Entweder kamen sie nur sehr selten vor (Wehrhaftigkeit) oder es war kein Bezug zum Körper vorhanden (Disziplin).

Aus diesem Spektrum werden im Folgenden drei inhaltliche Stränge näher betrachtet. Zunächst wird die Rolle des Körpers im erziehungstheoretischen Denken über Erziehung und deren Entwicklung im Verlauf des Untersuchungszeitraums untersucht (3.). Anschließend wird der Diskurs über das Turnen genauer betrachtet und nach Zwecken und Zielen desselben, insbesondere in Bezug auf die Militarisierung, befragt (4.). Da besonders das, was in einer bestimmten Zeit als problematisch betrachtet wird, etwas über diese Zeit aussagen kann, werden als drittes zwei in den Einträgen der Lexika durchweg erkennbare Problembereiche der Erziehung, in denen der Körper eine wichtige Rolle spielt, genauer betrachtet: Onanie und Neurasthenie (5.).

3 Die Verlagerung des Körpers in Spezialdiskurse

In den 1860er Jahren ist der Körper zunächst noch im Zusammenhang mit der ‚leiblichen Erziehung‘ in die erziehungstheoretischen Überlegungen integriert. Dies zeigt sich in der ‚Encyklopädie der Pädagogik‘ von 1860, in der die Ausführungen zur leiblichen Erziehung sechs Seiten innerhalb des 21seitigen Artikels zu Erziehung umfassen.⁴¹ Gleichzeitig wird hier der „innige Zusammenhang“ von Körper und Geist betont.⁴² Auf der nächsten Stufe der Entwicklung, die durch die ‚Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens‘ von Schmid und das wahrscheinlich an ihr sich orientierende ‚Handbuch für Volksschullehrer‘ von Petzold repräsentiert ist, wird der Bereich der körperlichen Erziehung in ein eigenes Stichwort ausgelagert. In der ‚Schmidtschen Enzyklopädie‘ wird unter dem Stichwort ‚Erziehung‘, verfasst von R. Palmer, der Körper nur noch insofern erwähnt, als die Wichtigkeit der Zusammenarbeit von Medizinern und Pädagogen betont wird. Zudem wird auch die Frage diskutiert, ob das „leibliche Auferziehen“ vom Erziehungsbegriff abzugrenzen sei. Da jedoch „in der Regulierung des leiblichen Lebens, und zwar von Anfang an schon, ein erziehliches Moment liegt“, wird dafür plädiert, die leibliche Seite mit einzuschließen.⁴³ Der Artikel ‚körperliche Erziehung‘ ist von einem Mediziner, R. Köhler, verfasst. In diesen beiden Lexika wird jedoch immer noch die „so innige Verbindung von Leib und Seele“, durch welche die körperliche Erziehung „jederzeit zugleich eine des Geistes“ sei, hervorgehoben.⁴⁴ In den nach der Jahrhundertwende erschiene-

⁴¹ Vgl. Encyklopädie 1860, Bd. 1, S. 193-199.

⁴² Ebd., S. 193.

⁴³ Palmer 1860, S. 247.

⁴⁴ Petzold 1874, Bd. 1, S. 306.

nen Nachschlagewerken ist dann eine neue, die dritte Entwicklungsstufe erreicht: Hier beschränken sich die erziehungstheoretischen Überlegungen explizit auf den Geist⁴⁵, und es gibt kein Stichwort ‚körperliche/leibliche Erziehung‘ mehr. Auch die anthropologische Perspektive hat sich insofern verändert, als der ‚innige Zusammenhang‘ zwischen Körper und Geist nicht mehr betont wird. Bei Roloff wird anstelle von leiblicher Erziehung von ‚Körperpflege‘ gesprochen und diese auf den Körper begrenzt. „Die K. im engeren Sinne sucht namentlich durch Übungen der Muskeln die Gesundheit des Körpers zu kräftigen.“⁴⁶ Gleichzeitig haben sich die Artikel zum Turnen und zur Schulhygiene ausdifferenziert und ausgeweitet.

Diese Analyse zusammenfassend kann man die These formulieren, dass sich im Zeitraum von 1870 bis 1914 der Körper aus den begriffstheoretischen Überlegungen zur Erziehung heraus in Spezialdiskurse verlagert, die das pragmatische Umgehen mit dem Körper betreffen. So schreibt Willmann etwa im ‚Lexikon der Pädagogik‘: „[...] die neuere E.s.lehre behandelt sie [die Maßregeln zur Gewährung der physischen Lebensbedingungen; J.L.] in eigenen Disziplinen: Schulhygiene (s.d.), Anstaltshygiene u. Heilpädagogik (s.d.).“⁴⁷ Die Verlagerung des Körpers in Spezialdiskurse geht einher mit einer Veränderung der anthropologischen Perspektive hin zu einer strikteren Trennung von Körper und Geist – oder, vorsichtiger formuliert, einer Nichtbeachtung des ‚innigen Zusammenhangs‘ von Körper und Geist –, mit der Übernahme eines Großteils der körperlichen Bereiche der Erziehung durch die Medizin (Schulhygiene, Heilpädagogik)⁴⁸, mit der Ausdifferenzierung der erziehungstheoretischen Überlegungen und mit der Verselbstständigung der pädagogischen Aufgabenbereiche⁴⁹. Ohne dass auf diese wichtigen Prozesse hier genauer eingegangen werden kann, lässt sich doch festhalten, dass der Körper im pädagogischen Diskurs zwischen 1870 und 1914 verwissenschaftlicht, medikalisiert und ausdifferenziert und dabei zugleich aus den begrifflichen Überlegungen in den Überblicksartikeln zur Erziehung immer stärker

⁴⁵ Es wird „Erziehung nur auf das geistige oder das Innenleben bezogen“, „denn in physischer Beziehung wird ein Kind auferzogen oder aufgezogen oder auch großgezogen“ (Vogt 1904, S. 583f.). Vgl. auch Barth 1904.

⁴⁶ Baur 1914, S. 64.

⁴⁷ Willmann 1913, S. 1160.

⁴⁸ Vgl. hierzu ausführlich Stroß 2000 sowie Bennack 1990; diskursanalytisch Sarasin 2001.

⁴⁹ Vgl. Tenorth 2004, S. 352.

ausgeklammert wird – sich in diesen also gleichsam eine Entkörperlichung⁵⁰ vollzieht. Direkt wird der Körper als Gegenstand von Erziehungsbemühungen in den Spezialdiskursen ‚Turnen‘ und ‚Schulhygiene‘ thematisiert, indirekt spielt er in Problembereichen pädagogischen Handelns wie Onanie und Nervosität bzw. Neurasthenie eine Rolle.

4 Turnen als ‚Militärtauglichkeitserziehung‘?

‚Turnen‘ stellt bezüglich des Körpers einen der wichtigsten Spezialdiskurse dar. Verschiedentlich wurde sogar die körperliche Erziehung mit dem Turnen oder den Leibesübungen gleichgesetzt.⁵¹ Im Zusammenhang mit der eingangs angesprochenen Diskussion über unterschiedliche Betrachtungsweisen des Kaiserreichs lässt sich konstatieren, dass das Turnen in der einschlägigen Forschung hauptsächlich mit Blick auf die Knaben und unter Nationalisierungs-⁵², Militarisierungs- und Disziplinierungsaspekten⁵³ untersucht und gedeutet wurde. Die Militarisierung als Hauptinterpretation des Turnens findet sich sowohl im ‚Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte‘⁵⁴ wie in historischen Analysen zur Militarisierung⁵⁵. Zugespitzt findet sich diese Betrachtung in der Analyse Christa Bergs zum Kaiserreich als ‚Erziehungsstaat‘ in

⁵⁰ Dieser Begriff wird hier in Anlehnung an das englische „disembodiment“ verwendet und meint die mit der Trennung von Körper und Geist einhergehende Ablösung der Überlegungen von Fragen des Körpers.

⁵¹ Vgl. u.a. Meyer 1905, Bd. 6, S. 93; Willmann 1913, S. 1159f. Eine Unterscheidung zwischen Schulturnen im Besonderen und Leibesübungen im Allgemeinen wäre hier sinnvoll. Jedoch kann im Rahmen dieses Artikels auf der Diskursebene beides als auf den Körper gerichtetes erzieherisches Handeln zusammengefasst werden.

⁵² Vgl. hauptsächlich Goltermann 1998.

⁵³ Michel Foucault nennt in seinem Werk ‚Überwachen und Strafen‘ die Gymnastik als Mittel der Disziplinierung im Rahmen der Disziplinarmacht, die als ein umfassendes, bis in die feinsten Verästelungen der Gesellschaft vordringendes Prinzip gefasst wird (vgl. Foucault 1994). In der bildungshistorischen Forschung wird diese Sichtweise entweder übernommen (vgl. u.a. Schmidtke 2007) oder Disziplinierung wird umgangssprachlich und ohne nähere Bestimmung gebraucht (vgl. exemplarisch Berg 1993). Während mit Foucault neben den repressiven Einwirkungen auch die Veränderungen, die auf der Ebene der Argumentation in den Artikeln als Befreiung oder zunehmende Einforderung von Bedürfnissen beschrieben werden, als Disziplinierung gedeutet werden könnten, werden in diesem Beitrag die Argumentationen ohne diese foucaultsche Deutung beschrieben. Über diesen Artikel hinaus halte ich eine Diskussion der foucaultschen Perspektive der Disziplinierung und Regulierung wie auch die genaue Abgrenzung von Militarisierung und Disziplinierung für sinnvoll.

⁵⁴ Vgl. beispielsweise Berg 1991, S. 502; Stübig 1991, S. 518.

⁵⁵ Willems 1984, S. 86; vgl. auch Stübig 1994, S. 141.

der Formulierung „Leibeserziehung wird Militärtauglichkeitserziehung“⁵⁶. Was lässt sich nun diesbezüglich in den pädagogischen Lexika wie in den allgemeinen Nachschlagewerken erkennen? Welche Rolle spielt hier der Körper? Geht die Leibeserziehung tatsächlich in einer Beschreibung als ‚Militärtauglichkeitserziehung‘ auf? Und welche Entwicklungen lassen sich zwischen 1870 und 1914 erkennen?

Als Erstes ist festzustellen, dass sich das Turnen als Spezialdiskurs zur körperlichen Erziehung in den pädagogischen Lexika etabliert. Werden die entsprechenden Inhalte in der Enzyklopädie 1860 und bei Schmid 1865 noch unter den Stichworten ‚Leibesübungen‘, ‚Gymnastik‘ oder ‚leibliche bzw. körperliche Erziehung‘ abgehandelt, so gibt es im Handbuch von Petzold 1874 erstmals ein eigenes Stichwort ‚Turnen‘ und bei Roloff 1915 verweisen die Stichworte ‚Gymnastik‘ und ‚Leibesübungen‘ nur noch auf den Artikel ‚Turnen‘.⁵⁷ Dabei kristallisieren sich im Wesentlichen vier Sichtweisen auf den Körper heraus, die im Folgenden vorgestellt werden sollen.

Der Diskussion über den Körper liegt in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts der weltanschauliche Konsens der Herrschaft des Geistes über den Körper zugrunde.⁵⁸ In diesem Rahmen werden die Leibesübungen als ein potentes Mittel zur Erlangung von Selbstkontrolle dargestellt. Sie seien, so heißt es in der ‚Enzyklopädie der Pädagogik‘ von 1860, „das wirksamste Mittel, Gewalt über Körper und Geist zu erlangen“⁵⁹. Genau in diesem Sinne meint Lange fünf Jahre später: „Jede Leibesübung ist Geistesübung.“⁶⁰ Diese erste Sichtweise, die den Körper als ein Mittel zum Zweck geistiger Erziehung begreift, zieht sich durch alle pädagogischen Lexika und den gesamten Untersuchungszeitraum. Neben den auf den Körper bezogenen Zwecken des Turnens wie Kräftigung und Geschicklichkeit werden immer auch ausdrücklich die sittliche Bildung und die Förderung bestimmter Charaktereigenschaften genannt. Bei Petzold (1874) wird die Bedeutung der Leibesübungen für den Geist physiologisch hergeleitet. Dort heißt es:

„Jede willkürliche Bewegung des Körpers und seiner Theile kommt bekanntlich durch eine Muskelthätigkeit zu Stande, diese wieder wird aber nur durch den Einfluß der Nerventhätigkeit hervorgerufen, und letztere endlich ist der Ausfluß eines Willensactes, also der Gei-

⁵⁶ Berg 1993, S. 614.

⁵⁷ Der Artikel ‚Turnen‘ umfasst bei Roloff 27 Seiten, wohingegen der Artikel ‚Erziehung‘ beispielsweise nur noch 4 Seiten umfasst (vgl. Franke 1915, S. 195-222, und Willmann 1913, S. 1156-1162).

⁵⁸ Vgl. Dillmann 1996, S. 155.

⁵⁹ Enzyklopädie 1860, Bd. 1, S. 372.

⁶⁰ Lange 1865, S. 309.

stesthätigkeit; es sind daher Leibesübungen in erziehlicher Hinsicht nicht minder als Geistesübungen anzusehen, als alle übrigen Unterrichtsgegenstände.“⁶¹

Ziele sind dabei „sittliche Bildung“, „Entschlossenheit, Ausdauer, Muth“ und „Willens- und Charakterfestigkeit“.⁶² Im Zusammenhang mit der Bedeutung für den Geist wird das Turnen hier in den Gesamtkomplex der Erziehung, jedoch in einem eigenen Artikel, eingereiht und in diesem Zusammenhang auch von dem Zweck der Wehrhaftmachung abgegrenzt. Bereits bei Schmid heißt es 1865 zum Verhältnis des Turnens zum Wehrsystem, dass „in der Erziehung immer die Erziehung die Hauptsache bleiben muß“. Eine einseitige Begründung der Leibesübungen aus dem „Bedürfnis der Vaterlandsvertheidigung“ sowie eine einseitige Ausrichtung auf dieses Bedürfnis wird abgelehnt.⁶³ Unter dem Einfluss des 1. Weltkriegs heißt es bei Roloff 1915 hingegen, dass das Turnen einen „gewissen soldatischen Zuschnitt“ haben müsse, denn es solle *auch* für den Heeresdienst brauchbar machen. Dies sei notwendig, „denn heute, wo alle Völker sich nur unter dem Schutze eines starken Heeres durchsetzen können, darf dieses Wehrhaftmachen der Jugend unter keinen Umständen mehr aus dem Ziele des Schul-T. ausgeschaltet werden“.⁶⁴

Turnen, eingebunden in den Gesamtkomplex der Leibesübungen, verfolgt also neben anderen Zielen immer auch das der Wehrhaftigkeit, grenzt sich in der erzieherischen Intention aber auch davon ab. Zudem erscheint es so, als müsse Erziehung sich immer auf Einwirkungen auf der geistig-seelischen Ebene beziehen – das zeigen auch die vielen Rechtfertigungen der Beschäftigung mit dem Körper durch den „innigen Zusammenhang“⁶⁵ von Körper und Geist. Hier lässt sich ein Zusammenhang zur Veränderung der anthropologischen Perspektive erkennen. Wird das Einwirken auf den Körper nach der Jahrhundertwende aus den Artikeln zur Erziehung ausgegrenzt, indem dort betont wird, Erziehung betreffe nur die geistige, sittliche Ebene, so zeigt sich entsprechend in dem Artikel ‚Körperpflege‘ bei Roloff, dass sich diese Pflege – und eben nicht Erziehung – auch nur auf den Körper bezieht und keine geistigen Zwecke verfolgt.⁶⁶ Im Artikel ‚Turnen‘ wird dessen ethische und geistige Bedeutung dann wiederum, wie eben beschrieben, stark betont. Ziel ist mithin die Entwicklung differenzierter Charaktereigenschaften, die nicht in Militarisation und Vergemeinschaftung aufgeht. Das Turnen, so scheint es,

⁶¹ Petzold 1874, Bd. 1, S. 326f.

⁶² Ebd. Vgl. für Rein: Maul 1909, S. 243.

⁶³ Lange 1865, S. 355.

⁶⁴ Franke 1915, S. 196.

⁶⁵ Encyklopädie 1860, Bd. 1, S. 193; ähnlich Petzold 1874, Bd. 1, S. 306.

⁶⁶ Vgl. Bauer 1914, S. 63ff.

muss in den pädagogischen Enzyklopädien den Körper daher als Mittel zum Zweck sittlicher Persönlichkeitsbildung beschreiben, denn nur in diesem Zusammenhang kann Turnen ein Teil der Erziehung sein und nicht bloß Pflege oder Drill.⁶⁷

Die Behandlung des Turnens in den Universallexika unterstützt diese These. Von der Ausrichtung der Lexika her muss hier das Turnen nicht unter Erziehungsaspekten behandelt werden. So wird auch im ‚Brockhaus‘ von 1877 hauptsächlich auf körperliche Ziele eingegangen, und die Erfolge des Turnens werden in der körperlichen „Rüstigkeit der Nation“ und in den Siegen der Kriege von 1870/71 bestätigt gesehen.⁶⁸ Immerhin werden jedoch Schul-, Heil-, Wehr- und Vereinsturnen unterschieden, und es wird das Schulturnen als „Pflege des T. bei den Schulen als Erziehungsgegenstand“ definiert.⁶⁹ Der ‚Brockhaus‘ von 1908 äußert sich dann zurückhaltender zum Wehrtturnen. Außerdem wird, wenn vom Schulturnen die Rede ist, vor allem die Harmonie zwischen körperlicher und geistiger Ausbildung betont.⁷⁰ Hier findet also eine Angleichung an die Entwicklung in den pädagogischen Lexika statt. In ‚Meyers Lexikon‘ ist dagegen, ähnlich dem pädagogischen Diskurs, in beiden untersuchten Ausgaben eine stärkere Betonung des ‚innigen Zusammenhangs‘ von Körper und Geist im Zusammenhang mit dem Turnen zu finden. Zudem wird in beiden Ausgaben das Turnen als „eine besondere Pflicht der Erziehung“ dargestellt.⁷¹ Dies zeigt erneut, dass dem Turnen, sobald es in die Erziehung eingereicht wird, Bezüge zur geistigen Ausbildung zugeschrieben werden.

Im Zusammenhang mit der harmonischen Ausbildung von Körper und Geist wird das Turnen – dies ist der zweite Aspekt – immer wieder als Ausgleich zu geistiger Anstrengung dargestellt. So heißt es bei Schmid: „Methodische Muskelübungen besitzen als Mittel für die Entwicklung des Körpers und besonders zur Ableitung und Beruhigung des durch geistige Arbeit überreizten Gehirnlebens“ einen solchen Wert, dass die Turnstunden durch tägliche Übungen zu ergänzen seien.⁷² Nach der Jahrhundertwende wird die Wirksamkeit des Turnens als Ausgleich zu geistiger Anstrengung jedoch geringer veranschlagt. Das Turnen sei kein „Allheilmittel“, wenn „wie seit einigen Jahren in vielen Großstädten der gesamte Unterricht auf den Vormittag

⁶⁷ Vgl. Weigel 1915, S. 818f.

⁶⁸ Brockhaus 1879, Bd. 14, S. 832.

⁶⁹ Ebd., S. 831.

⁷⁰ Vgl. Brockhaus 1908, Bd. 16, S. 9.

⁷¹ Vgl. Meyer 1878, Bd. 15, S. 227; Meyer 1908, S. 836.

⁷² Köhler 1860, S. 845.

gepackt u. in 6 Stunden hintereinander erteilt wird“.⁷³ Bei Roloff wird zudem darauf hingewiesen, dass die Erholung nach den körperlichen Übungen zu beachten sei.⁷⁴ Und im Artikel zur ‚Überbürdung‘ wird das Turnen sogar als eine der möglichen Ursachen derselben dargestellt.⁷⁵ Was die Rolle des Körpers als Ausgleich zu geistiger Anstrengung betrifft, lässt sich also eine Verschiebung in der Argumentation beobachten. Wird zu Beginn des Untersuchungszeitraums, als sich das Schulturnen noch in der Ausbauphase befand, der Ausgleich zu geistiger Arbeit als Legitimation benutzt, so werden nach der Jahrhundertwende geistige und körperliche Tätigkeiten nebeneinander als Anstrengungen gesehen, die beide die begrenzten „Stoffvorräte“⁷⁶ der Kinder und Jugendlichen verbrauchen.

Ein dritter Aspekt, der sich im Vorigen schon andeutete, ist die Rolle der Leibesübungen zur Verhinderung von ‚Störungen‘, u.a. von Onanie und Neurasthenie (vgl. 4.).⁷⁷ Bei Rein wird das Turnen daher als ein „vortreffliches Gegenmittel“ zu den körperlichen Schädigungen der Schule in einem weiteren Sinne vorgestellt. „Sie [die Schule; J.L.] schädigt nämlich erfahrungsgemäß die Gesundheit sehr vieler Schulkinder dadurch, daß sie zu längerer Sitzarbeit, oft verbunden mit schlechter Körperhaltung und meist in verdorbener Luft, veranlasst.“⁷⁸ Auch bei Roloff findet sich diese Auffassung: „Gerade in den Schuljahren, in denen das von Natur so lebhaftes Kind viel stillsitzen muß, ist es eine wichtige Aufgabe der Erziehung, die schädigende Wirkung, die das Stillsitzen auf das Herz ausübt, durch Muskelübungen auszugleichen.“⁷⁹ Als Gegenmittel werden unter anderem Turnübungen, Bewegungsspiele, Schwimmen, Rudern und Radfahren empfohlen. Zum Beleg wird auf eine Studie verwiesen, in welcher der Zusammenhang zwischen sportlicher Betätigung und Gesundheit untersucht worden ist. Dabei wurden „auf den höheren Schulen unter den Sport treibenden Knaben nur halb so viel kränklische wie unter den nicht Sport treibenden“⁸⁰ gefunden. Auch in den Universallexika wird das Turnen als ein Mittel gegen nervliche Überreizungen beschrieben, das insbesondere bei der Verhinderung von Neurasthenie und Onanie hilfreich sei.

⁷³ Franke 1915, S. 204.

⁷⁴ Vgl. Bauer 1914, S. 65.

⁷⁵ Vgl. Offner 1917, S. 230.

⁷⁶ Vgl. ebd., S. 228.

⁷⁷ Vgl. Köhler 1860, S. 840.

⁷⁸ Maul 1909, S. 243.

⁷⁹ Baur 1914, S. 65.

⁸⁰ Ebd., S. 66.

Eine vierte Sichtweise auf den Körper, die dem Turnen Bedeutung gibt, ist die Förderung des Körpers um seiner selbst willen. So werden bei Schmid Leibesübungen als Tätigkeiten definiert, welche darauf abzielen, „den Leib durch die wiederholte Kraftäußerung selbst zu bilden und zu seinen allgemeinen Verrichtungen geschickter zu machen“⁸¹. Dabei stehen Schönheit, Gesundheit, Kräftigung und Geschicklichkeit als Zwecke neben der Wehrhaftmachung.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Turnen in allen Lexika mit einer Vielzahl von Zwecken begründet wird. Wehrhaftmachung ist einer davon: einerseits durch die Stärkung des Körpers ganz allgemein (Kraft, Abhärtung, Geschicklichkeit, Gesundheit), andererseits durch die Erzeugung bestimmter charakterlicher Eigenschaften (Mut, Ausdauer, Entschlossenheit). Bei Rein wird im Artikel ‚Erziehung, nationale‘ die Heereserziehung als die „Krönung unserer körperlichen Erziehung“⁸² benannt. Aber dieser deutliche Bezug ist immer nur dann zu erkennen, wenn vom Standpunkt nationaler Interessen aus oder unter direkt militärischen Aspekten über das Turnen gesprochen wird. Im pädagogischen wie im allgemeinen Diskurs taucht die Wehrhaftmachung nur als ein Ziel unter vielen auf. In der Analyse Jürgen Bennacks zur Hygiene im preußischen Volksschulwesen ist eine ähnliche Gewichtung zu finden. Dort werden als zeitgenössische Zwecke des Turnens Verhinderung von „Reizzuständen“, Entwicklung von „Kraft und Gewandtheit des Körpers“, „Erziehung zu fairer Haltung in der Gemeinschaft“, also „Gesundheit, Sittlichkeit, Fairneß und Körperbeherrschung“ genannt. „Daneben spielen militärisch ausgerichtete Vorstellungen eine Rolle.“⁸³ Ein Zusatz im Artikel ‚Erziehung‘ – in Meyers Lexikon 1905 im Vergleich zur Ausgabe von 1875 hinzugefügt –, der besagt, dass neben der wehrhaften auch die „wirtschaftliche Kraft“⁸⁴ gefördert werden solle, lässt zudem die Hypothese formulieren, dass auch die Ziele Gesundheit, Kraft und Geschicklichkeit nicht nur unter der Prämisse der Militärtauglichkeit zu verstehen sind.

Schließlich ist festzuhalten, dass sich in der Entwicklung des Diskurses über das Turnen auch gewisse Befreiungstendenzen erkennen lassen, wird doch dem Körper ein größerer Entfaltungsspielraum eingeräumt. So weisen beispielsweise die Beweggründe, die im ‚Enzyklopädischen Handbuch‘ von Rein für die Leibesübungen angeführt werden, Ausdifferenzierungen gegen-

⁸¹ Lange 1865, S. 308.

⁸² Richter 1904, S. 560.

⁸³ Bennack 1990, S. 223.

⁸⁴ Meyer 1905, Bd. 6, S. 96.

über den früheren Lexika auf. Bei Rein werden als Beweggründe u.a. genannt: Vergnügen und Zeitvertreib (Bewegungsspiele), Wetteifer (Wettlauf, sportliche Übungen), als Hauptanreiz das Streben nach leiblicher Kraft und Gesundheit (Erwachsenenturnen, Schülerturnen), und „im Dienst des Schönen“ die Erhöhung der „Wohlgestalt des menschlichen Körpers“ (ästhetische Gymnastik, Schauturnen).⁸⁵ In dieser Pluralität der Deutungen wird das Turnen hier gewissermaßen in den Gesamtbereich, den wir heute Sport nennen, eingeordnet. Im Zusammenhang mit der gesamtgesellschaftlichen Ausbreitung des Sports schreibt Nipperdey: „Sport war in der modernen Lebenswelt nicht Zwang und nicht Flucht, sondern eine aktive Lebensgestaltung.“⁸⁶ Dies zeigt, dass auch in der pädagogischen Betrachtung der Leibesübungen neben Disziplinierungsinteressen andere Motive eine Rolle spielen, der Körper auch als etwas betrachtet wird, das explizit Vergnügen bereiten kann.

5 Die Onaniedebatte⁸⁷ – von Moralisierung zu Verwissenschaftlichung?

In den hier untersuchten Lexika wird die jugendliche Onanie unter den Stichworten ‚geschlechtliche Verirrungen‘, ‚Selbstbefleckung‘, ‚geheime Sünden‘, ‚Geschlechtstrieb‘ und schließlich auch ‚Onanie‘ diskutiert.⁸⁸ Durchgehend erscheinen Verhinderung und Behandlung der Onanie als pädagogische Aufgaben. Auch in Subdiskursen wie dem Turnen, der Schulhygiene, der Überbürdung, der Neurasthenie und auch der körperlichen Erziehung, wird die Onanie thematisiert. Als Grundproblem wird dabei der drohende Kontrollverlust über das eigene Selbst sowie der Schaden an der Gesellschaft durch die „körperliche und geistige Zerrüttung“⁸⁹ des Individuums als Folge der Onanie

⁸⁵ Maul 1909, S. 242.

⁸⁶ Nipperdey 1993, S. 175.

⁸⁷ Die Onaniedebatte im späten 19. Jahrhundert ist noch kaum erforscht. In der Erziehungs- und Geschichtswissenschaft wurde bis jetzt hauptsächlich die Zeit um 1800 untersucht (vgl. beispielsweise Braun 1995).

⁸⁸ Diese Debatte eignet sich auch für Analysen im Rahmen einer Geschlechterperspektive, da sie für Jungen und Mädchen unterschiedlich geführt wird. Diese Perspektive wird im vorliegenden Beitrag nicht weiter verfolgt. Das Hauptaugenmerk lag im Kaiserreich auf der Onanie der Jungen, da deren Verhalten, so kann vermutet werden, als Gefährdung der biologischen Reproduktion und als Verlust von Selbstkontrolle und individueller Autonomie angesehen wurde. Nach der Geschlechteranthropologie des Kaiserreichs war letzteres für Männer gefährlicher als für Frauen.

⁸⁹ Meyer 1877, Bd. 12, S. 316.

beschrieben. Die Onaniedebatte stellt also einen Problembereich pädagogischer Überlegungen dar, in dem der Körper eine wichtige Rolle spielt. Welche Betrachtungsweisen des Körpers zeigen sich hier? Und welche Entwicklungen lassen sich über den Untersuchungszeitraum hinweg feststellen?

Der Körper spielt im Onaniediskurs zunächst eine Rolle als Bedrohung, da er Träger der Triebe ist, die zur Onanie führen können.⁹⁰ Falsche Einwirkungen auf den Körper können diese Bedrohung verstärken. Bei Schmid werden beispielsweise als verursachende Bedingungen Erregung des Blutes durch reiche und üppige Speisen und durch die Wärme weicher Betten, lokale Wärme durch mechanische Reizung (Fahren im gepolsterten Wagen, Gehen in engen Beinkleidern) und übereinander geschlagene Beine genannt.⁹¹ Diese Betrachtungsweise wandelt sich nach der Jahrhundertwende. Bei Rein wird der Körper nicht mehr so sehr als eine Bedrohung wahrgenommen. Der Geschlechtstrieb wird als ein natürlicher Bestandteil des Menschen beschrieben, der von der Norm abweichend zu früh auftreten und dann Störungen wie Onanie hervorrufen kann. Außerdem werden als Ursachen vielmehr die Einwirkungen der modernen Lebenswelt auf den Geist benannt als die verkehrten Einwirkungen auf den Körper: Verführung durch Mitschüler, frühes Romanelesen, verfrühter Theaterbesuch, Gespräche Erwachsener über sexuelle Themen, direktes Beobachten sexueller Vorgänge bei Tieren im Zoo oder beim Zusammenschlafen mit den Eltern, wie es bei Arbeiterfamilien der Fall sei.⁹²

Eine weitere Betrachtungsweise beschreibt den Körper als durch die Folgen der Onanie bedroht. So werden bei Schmid als physische Folgen Verdauungsprobleme, Stirnkopfschmerz, Herzklopfen bei geringer Anstrengung, Blutstockungen, vor allem unter den Augen, leblose und blasse Haut und geringe Entwicklung der Muskeln genannt.⁹³ Als psychisch-physische Folge wird besonders die Nervenreizung hervorgehoben, die vielfältige Störungen im Gebiet der Empfindung, Bewegung und psychischen Tätigkeit nach sich ziehe. Impotenz, Rückgratschwindsucht und Epilepsie seien dagegen nur seltene Folgen. Häufiger seien Wesensveränderungen wie Reizbarkeit, Apathie, Nachlassen des Lerneifers oder krankhafte Willensschwäche. Sekundäre psychische Folgen wie Hysterie, Hypochondrie oder Melancholie ergäben sich aus der Reue und dem Schamgefühl.⁹⁴ Es wird jedoch auch schon vor populä-

⁹⁰ Encyklopädie 1860, Bd. 1, S. 348.

⁹¹ Vgl. Köhler 1860, S. 839f.

⁹² Vgl. Ziehen 1905, S. 527.

⁹³ Vgl. Köhler 1860, S. 844.

⁹⁴ Vgl. ebd., S. 843.

ren Übertreibungen gewarnt.⁹⁵ Im ‚Enzyklopädischen Handbuch‘ von Rein werden die Folgen der Onanie dann deutlich weniger Schrecken erregend beschrieben. Insgesamt wird die Onanie in ihrer Problematik herabgestuft, indem sie von anderen Äußerungen des verführten Geschlechtstriebes („Prostitution, unsittliche Attentate, Sodomie“) noch als die harmloseste dargestellt wird. „Bei gesunden Kindern führt er [der verführte Geschlechtstrieb; J.L.] nur zur Onanie.“⁹⁶ Zu dieser Entwicklung schreibt Sarasin: „Diese Schreckgemälde [der Folgen der Onanie; J.L.] haben am Ende des 19. Jahrhunderts nicht mehr jedermann überzeugt; sie galten vor allem unter Medizinern als wissenschaftlich kaum begründbar – ohne dass sie allerdings die Gefährlichkeit der Onanie bestritten hätten.“⁹⁷ Diese Entwicklung spiegelt sich auch im Brockhaus. 1879 wird dort die Onanie als Bedrohung für den Körper beschrieben, die im schlimmsten Fall zu Rückenmarkslähmung führen könne.⁹⁸ 1908 wird zwar immer noch die Schwächung des Körpers betont, die Rückenmarksschwindsucht wie auch allgemein die Schädlichkeit werden jedoch als von ‚Kurfuschern‘ übertrieben dargestellt.⁹⁹

Eine weitere Rolle des Körpers in der Onaniedebatte ist seine Funktion als Differenzierungsmerkmal. Dies meint, dass anhand körperlich sichtbarer Anzeichen zwischen Onanierenden und Nicht-Onanierenden unterschieden werden könne.¹⁰⁰ Bei Petzold werden beispielsweise Blässe, Augenringe und schlurfender Gang genannt.¹⁰¹ Bei Roloff heißt es dann aber 1913, dass die früher aufgeführten körperlichen Erkennungsmerkmale nicht zuverlässig seien. Nur noch Zeichen an den Organen, die bei einer ärztlichen Untersuchung erkannt werden könnten, seien zuverlässig.¹⁰² Hier deutet sich in der Betrachtung des Körpers als Differenzierungsmerkmal eine Verwissenschaftlichung an, denn Ärzte galten, so Nipperdey, als kompetente Sprecher in Fragen der

⁹⁵ In diesem, von einem Mediziner, R. Köhler, verfassten Artikel zur geschlechtlichen Verirrung zeigt sich die Onanie als ein diffuses körperlich-geistiges Störungsbild, das dem Störungsbild der Neurasthenie, die allerdings erst nach der Jahrhundertwende in den Lexika als Stichwort auftaucht, sehr ähnelt. Dieser Zusammenhang wird noch näher betrachtet.

⁹⁶ Ziehen 1905, S. 528.

⁹⁷ Sarasin 2001, S. 406.

⁹⁸ Vgl. Brockhaus 1879, Bd. 12, S. 434.

⁹⁹ Vgl. Brockhaus 1908, Bd. 12, S. 253.

¹⁰⁰ Der Körper als Differenzierungsmerkmal aufgrund seiner direkten Sichtbarkeit wurde ausführlich von Ute Planert im Rahmen einer „Semiotik der Ausgrenzung“ von Frauen, Juden, Fremden beschrieben (vgl. Planert 2000, S. 558ff.).

¹⁰¹ Vgl. Petzold 1874, Bd. 2, S. 204.

¹⁰² Vgl. Hoffmann 1913, S. 351.

Sexualität.¹⁰³ Die Tatsache, dass diese Veränderung in den allgemeinen Nachschlagewerken weniger deutlich zu sehen ist als in den pädagogischen, müsste noch genauer untersucht und kann hier zunächst nur konstatiert werden.

Schließlich spielt der Körper, wie sich bei den Betrachtungen zum Turnen bereits gezeigt hat, noch eine weitere Rolle in der Onaniedebatte als Ansatzpunkt für Präventions- und Behandlungsmaßnahmen. In allen Artikeln stellen Nahrung, Schlafgewohnheiten und Abhärtungen (kaltes Baden) sowie das ‚Ableiten des Triebes‘ durch Leibesübungen probate Mittel bei der Verhinderung und Behandlung der Onanie dar. Im Meyer von 1877 heißt es exemplarisch: „Die Hauptsache bleibt die Verhütung des bösen Beispiels, angemessene körperliche und geistige Thätigkeit bei mäßiger Nahrungszufuhr und Vermeidung aller reizenden Speisen und Getränke, kühle Bekleidung und kühles Lager.“¹⁰⁴ Und im Brockhaus von 1908 heißt es, „reizlose Nahrung“, ein kühles Zimmer und ein hartes Lager, sowie „fleißiges Turnen, Baden und Schwimmen“ seien „vortreffliche Ableitungsmittel“.¹⁰⁵ Im allgemeinen Diskurs findet sich also keine Veränderung in dieser Betrachtungsweise des Körpers. Im pädagogischen Diskurs hingegen werden nach der Jahrhundertwende die körperlichen Ansatzpunkte der Behandlung nicht mehr erwähnt. Sie haben sich in die Diskussionen über Neurasthenie verlagert, der als zeitgenössischem Krankheitsbild am ehesten eine durch Überreizung und Überforderung/Überanstrengung verursachte körperliche und geistige Antriebsarmut und Schwäche zugeschrieben wird.¹⁰⁶ Bei Rein wird interessanter Weise im reformpädagogisch inspirierten Artikel über ‚Erziehung und Handarbeit‘ noch darauf verwiesen, dass letztere ein probates Mittel zum „Niederkämpfen allzu heftiger Begierden“ sei.¹⁰⁷

Es zeigt sich somit eine erstaunliche Ähnlichkeit zwischen den Ideen zu Ursachen, Behandlung und körperlich-physischen Folgen der Onanie und dem nach der Jahrhundertwende in den Vordergrund tretenden Störungsbild der Neurasthenie. So findet sich auch im Zusammenhang mit der Neurasthe-

¹⁰³ Vgl. Nipperdey 1993, S. 169.

¹⁰⁴ Meyer 1877, Bd. 12, S. 317.

¹⁰⁵ Brockhaus 1908, Bd. 12, S. 595f.

¹⁰⁶ Vgl. Ziehen 1907, S. 230ff.; Bergmann 1914, S.888ff. Bei Roloff wird dieser Bereich auch in die Überbürdungsdebatte verlagert (vgl. Offner 1917, S. 229ff.).

¹⁰⁷ Beyer 1904, S. 568. Dies könnte auf die ‚Dogmengeschichte‘ der Reformpädagogik verweisen und erklären, warum beispielsweise im Landerziehungsheim von Herrmann Lietz die Verhinderung der Onanie ein wichtiges Thema war (vgl. Oelkers 2005).

nie häufig der Hinweis, dass reizmittelarmer Nahrung, kalte Waschungen¹⁰⁸ und Turnen sinnvolle Mittel seien, der „Nervosität unserer Zeit“ entgegen zu wirken.¹⁰⁹ Die Ursachen der Störungen werden im gesellschaftlichen Wandel und im Entstehen der ‚modernen Lebensart‘, besonders in den Großstädten, gesehen. So werden bei Rein als Ursachen der Neurasthenie Vergiftung durch Alkohol und Rauchen, Abschließung von gesunder Luft, Verkürzung des Nachtschlafes und körperliche Anstrengung wie übertriebener Sport oder Kinderarbeit genannt.¹¹⁰ Joachim Radkau, der die Neurasthenie ausführlich untersucht hat, zieht daher eine Verbindung von der Neurasthenie zu „Sexualängsten“, insbesondere den Ängsten vor den Folgen der Onanie.¹¹¹ Dem entspricht, dass in den Lexika ein starker Zusammenhang zwischen Nerven und Geschlechtsleben hergestellt wird. So wird beständig „Nervenreizung“¹¹² durch die Onanie betont und diese wiederum als Ursache wie als Folge von Neurasthenie beschrieben.¹¹³

Mit der Verlagerung der zunächst als Folgen der Onanie beschriebenen diffusen körperlich-geistigen Störungen in den Diskurs über Neurasthenie scheint sich die Durchsetzung eines wissenschaftlicheren und medizinisch abgesicherteren Konzepts anzudeuten. Die Onanie erscheint ab da nur noch in Sonderfällen als medizinisch und pädagogisch zu behandelnde ‚Krankheit‘. Radkau betont darüber hinaus im Zusammenhang mit der Neurasthenie die gesellschaftliche Brauchbarkeit diagnostizierbarer und behandelbarer Störungsbilder: „Der Stempel ‚Nervosität‘ konnte eine Art sein, um psychische Phänomene, die man nicht durchschaute, scheinbar zu erledigen.“¹¹⁴

Es lässt sich festhalten, dass bei den beiden Störungsbildern Onanie und Neurasthenie der Körper als Ansatzpunkt für Schädigungen wie auch für die Verhinderung und Therapie eben dieser Schädigungen eine wichtige Rolle spielt. Die Verlagerung der Problematik von der Onanie- in die Neurastheniedebatte im pädagogischen Diskurs nach der Jahrhundertwende kann als Anzeichen einer Entwicklung von der Moralisierung zur Verwissenschaftlichung gesehen werden. Dies zeigt sich konkret für die Onanie auch in der Veränderung der für sie verwendeten Begriffe. Spricht die Enzyklopädie 1860 noch von den „sittlichen Vergehungen“ und der „Schmach unserer Ju-

¹⁰⁸ Vgl. Bergmann 1914, S. 890.

¹⁰⁹ Franke 1915, S. 196.

¹¹⁰ Vgl. Ziehen 1907, S. 231.

¹¹¹ Vgl. u.a. Radkau 1998, S. 459.

¹¹² Köhler 1860, S. 841.

¹¹³ Vgl. Bergmann 1914, S. 890, und bei Rein vgl. Ziehen 1907, S. 231.

¹¹⁴ Radkau 1998, S. 460.

gend“¹¹⁵, Petzold von der „Selbstbefleckung als Laster“¹¹⁶, wird die Onanie bei Rein nur noch unter dem Stichwort ‚Geschlechtstrieb‘ verhandelt, und es tauchen keine moralisierenden Begriffe wie ‚geschlechtliche Verirrung‘ oder ‚Selbstbefleckung‘ mehr auf. Bei Roloff ist wiederum die Vielfalt der Begriffe auffällig: Die Bandbreite reicht von moralisierenden Alltagsbegriffen bis zu medizinischen Fachtermini. Der moralisierende Alltagsbegriff der ‚Selbstbefleckung‘, der bei Rein schon nicht mehr vorkommt, wird hier noch verwendet. Diese Gleichzeitigkeit von Moralisierung und Verwissenschaftlichung in Roloffs Lexikon könnte damit zusammenhängen, dass es katholisch ausgerichtet ist. In den Universallexika zeigen sich die Verwissenschaftlichungstendenzen nicht so deutlich wie in den pädagogischen. In allen untersuchten Auflagen wird unter dem Stichwort ‚Onanie‘ auch die ‚Selbstbefleckung‘ genannt. Im Brockhaus wird 1877 wie 1908 die Bedrohung des sittlichen Charakters betont.¹¹⁷ Die Artikel haben sich kaum verändert. Lediglich die Folgen werden, wie schon beschrieben, etwas milder dargestellt. Dieser Unterschied zwischen allgemeinem und pädagogischem Diskurs könnte, so eine erste Hypothese, einmal mehr mit der Ausrichtung der pädagogischen Nachschlagewerke an den praktischen Aufgaben zusammenhängen. Darin kommt nun der Neurasthenie ein größerer Stellenwert zu als der Onanie. Dies bedarf noch näherer Untersuchung.

Über die Entwicklung des gesellschaftlichen Umgangs mit Sexualität schreibt Nipperdey für die Zeit vor 1900: „Wo Erziehung auf Sexualität einging, war sie bei den Knaben in fast manischer Weise antonianie-fixiert.“¹¹⁸ Nach der Jahrhundertwende war Sexualpädagogik dann bereits zu einem öffentlich verhandelten Thema geworden. Zudem wurde im Rahmen der Neuentdeckung des Körpers durch die Lebensreformbewegung die Prüderie der viktorianischen Sexualmoral zurückgedrängt und auch das Verhältnis zur Sexualität gelockert. Das meint zwar mitnichten eine Befreiung der Sexualität, doch kann zumindest von nachviktorianischen neuen „Wertungen von Leiblichkeit und auch Sexualität“ gesprochen werden.¹¹⁹ Ärzte galten als kompetente Sprecher in Fragen der Sexualität, was sich auch in der Verwissenschaftlichung und Medikalisierung der Debatte über Onanie zeigt. Damit einher geht auch eine neue Sicht auf das Kind. Es wird in diesem Zusammenhang nicht mehr als schuldig, sondern als Opfer der Umstände gesehen,

¹¹⁵ Encyklopädie 1860, Bd. 2, S. 196f.

¹¹⁶ Vgl. Petzold 1874, Bd. 2, S. 204.

¹¹⁷ Vgl. Brockhaus 1877, Bd. 12, S. 434; Brockhaus 1908, Bd. 12, S. 595.

¹¹⁸ Nipperdey 1993, S. 98.

¹¹⁹ Ebd., S. 112.

Krankheitsursachen werden vom Individuum auf die Gesellschaft verlagert. Hier deuten sich Zusammenhänge zum Prozess der „Verwissenschaftlichung des Sozialen“ an.¹²⁰ Dieser Wandel spiegelt sich besonders in der neu hinzutretenden Debatte um die Neurasthenie, die eng mit der Onanie-Debatte verbunden ist, und besonders in den Behandlungsmethoden, die keine moralisierenden Unterredungen¹²¹ oder disziplinierende Körperstrafen¹²² mehr, sondern neben diätetischen und hygienischen Maßnahmen u.a. Bäderkuren und Freistellung vom Unterricht¹²³ umfassen. In der Abnahme der Dramatisierung der Onanie und in der Verlagerung der diffusen körperlich-geistigen Störungen in den Themenbereich der Neurasthenie samt der damit verbundenen Verwissenschaftlichung zeigt sich eine gewisse Abkehr von der festen „Eingehung der Sexualität“¹²⁴. So sind im Diskurs um Onanie und Neurasthenie durchaus Tendenzen einer Befreiung des Körpers auszumachen.

6 Schlussbetrachtung

Die Analyse von Lexika aus der Zeit des Kaiserreichs ergab zunächst, dass der Körper in verschiedener Hinsicht eine Rolle im Erziehungsdiskurs gespielt hat. Im Untersuchungszeitraum zeigt sich zunächst eine ‚Entkörperlichung‘ der allgemeinen erziehungstheoretischen Überlegungen und damit einhergehend eine Verlagerung des Körpers in sich ausdifferenzierende und verwissenschaftlichende Spezialdiskurse, hauptsächlich jene über Turnen und Schulhygiene. Die weitere Untersuchung der Rolle des Körpers im Spezialdiskurs des Turnens hat dann gezeigt, dass Militarisierung nicht die einzige und nicht die ausschlaggebende Einflussgröße in diesem Diskurs darstellt. Dabei ist entscheidend, dass die politischen und militärischen Programme sicherlich den Stellenwert des Turnens für die Wehrhaftmachung sehr hoch ansetzen, in den pädagogischen Äußerungen zum Turnen dieser Aspekt jedoch nur einer unter vielen ist. Neben einer Disziplinierung und Einengung des

¹²⁰ Mit der ‚Verwissenschaftlichung des Sozialen‘ ist die seit dem 19. Jahrhundert einsetzende wissenschaftliche Erforschung des Menschen in seinen Lebenszusammenhängen gemeint, die konkret zur dauerhaften „Präsenz humanwissenschaftlicher Experten, ihrer Argumente und Forschungsergebnisse in Verwaltung und Betrieben, in Parteien und Parlamenten, bis hin zu den alltäglichen Sinnwelten sozialer Gruppen, Klassen oder Milieus“ geführt hat (Raphael 1996, S. 166).

¹²¹ So wird es beispielsweise bei Petzold beschrieben (vgl. 1874, Bd. 2, S. 204).

¹²² Bspw. Festbinden der Hände (vgl. Encyklopädie 1860, Bd. 1, S. 282).

¹²³ Vgl. Bergmann 1914, S. 889.

¹²⁴ Nipperdey 1993, S. 110.

Körpers zeigt sich im Diskurs über das Turnen, dass dem Körper im Zusammenhang mit der allgemeinen Ausbreitung des Sportes als Freizeitvergnügen ein erweiterter Ausdrucks- und Entfaltungsraum zugebilligt wurde. Somit lässt sich festhalten, dass bezüglich obrigkeitsstaatlicher Kontrolle der Aufgaben und Ziele des Turnens im pädagogischen Diskurs Liberalisierungs- und Pluralisierungstendenzen erkennbar sind. Inwiefern diese diskursiven Elemente als eine Verlagerung der Kontrollinstanz nach innen und somit im Sinne Foucaults als eine nur veränderte Form der Disziplinierung gedeutet werden können, wäre eine andere Diskussion.

Bei der Betrachtung der Onaniedebatte hat sich gezeigt, dass die Onanie als pädagogisches Problem in den Hintergrund getreten ist und sich die diffusen körperlich-geistigen Störungsbilder zugleich in die Debatte um die Neurasthenie verlagert haben. Diese Verlagerung kann als ein Prozess von der Moralisierung zur Verwissenschaftlichung gesehen werden. Denn die moralisierende Betrachtung des Körpers als Bedrohung im Zusammenhang mit der Onanie zu Beginn des Untersuchungszeitraums ging mit disziplinierenden Strafen und auf den Körper zielenden Maßnahmen einher. Bei der Neurasthenie dagegen handelte es sich um ein medizinisch ausdifferenziertes Krankheitsbild mit entsprechenden Behandlungsmethoden. Wer neurasthenisch war, war keine moralisch verwerfliche Person, sondern ein zu behandelnder Patient. Dadurch wurde dem Körper und seinen Befindlichkeiten ein eigener, medizinisch gerechtfertigter, wenn auch zugleich pathologisierter Raum gegeben. Diese Abnahme moralisch motivierter Disziplinierung des Körpers ist insofern als Liberalisierung zu werten, als dem Individuum und der Gesellschaft mit der Verwissenschaftlichung größere Spielräume zur Diagnose und Behandlung zur Verfügung standen, die nicht mehr auf eine persönliche Verantwortung des Einzelnen oder der Erzieher hinausliefen. In der Verwissenschaftlichung zeigen sich zudem Diskursveränderungen, die staatlichen Direktiven zuwider laufen konnten, z.B. hinsichtlich Überbürdung/Überforderung als soziokultureller Ursache von Krankheiten. Wehrhaftmachung konnte vor diesem Hintergrund nicht mehr ohne weiteres als allgemeines Ziel körperlicher Aktivität ausgegeben werden. Vielmehr traten die Gesundheit des Einzelnen und die Problematik der Umweltbedingungen in den Vordergrund.

Die analysierten deutlichen Veränderungen von 1870 bis 1914 können als ein Hinweis darauf gedeutet werden, dass das Kaiserreich trotz obrigkeitsstaatlicher Tendenzen auf der gesellschaftlichen Ebene durch Liberalisierungs- und Pluralisierungsprozesse gekennzeichnet war. Die fortschreitende Differenzierung des Diskurses über den Körper, die Entwicklung von Moralisierung zu Verwissenschaftlichung am Beispiel der Onaniedebatte zeigen z.

B., dass die Orte der Beurteilung von Moral und medizinischer Wissenschaft auseinander rücken. Dadurch sind eindeutige Zuordnungen weniger möglich, wodurch sich gewisse Freiheitsspielräume der Wahl des Standpunktes eröffnen, die genutzt werden können. Zudem zeigt die Untersuchung zum Diskurs über das Turnen in der Zunahme an Deutungen eine Pluralisierung sowie eine beginnende Autonomisierung des pädagogischen Diskurses. Obrigkeitliche Zugriffe auf den Körper wurden dadurch insgesamt schwieriger. Vor diesem Hintergrund muss in der Analyse klar zwischen Staat und Gesellschaft unterschieden werden. Obrigkeitsstaatliche Programmatiken und Einwirkungsversuche hatten nicht notwendig eine Untertanengesellschaft zur Folge. Im Gegenteil zeigen sich im Erziehungsdiskurs über den Körper Momente, die auf ein wachsendes Spannungsverhältnis zwischen Staat und Gesellschaft verweisen.

Quellen und Literatur

Quellen

- Barth, P. (1904): Erziehung und Gesellschaft. In: Rein, Bd. 2, S. 586-599.
- Baur, A. (1914): Körperpflege. In: Roloff, Bd. 3, S. 63-67.
- Bergmann, W. (1914): Nervosität. In: Roloff, Bd. 3, S. 888-890.
- Beyer, O. W. (1904): Erziehung zur Arbeit. In: Rein, Bd. 2, S. 566-578.
- [Brockhaus] Conversations-Lexikon. Allgemeine deutsche Real-Encyklopädie. Zwölfte umgearbeitete, verbesserte und vermehrte Auflage. 15 Bde. Leipzig 1875-1879.
- [Brockhaus] Brockhaus' Konversations-Lexikon. Vierzehnte vollständig neubearbeitete Auflage. Neue revidierte Jubiläums-Ausgabe, 4. Ausgabe. 17 Bde. Leipzig 1908-1910.
- [Encyklopädie 1860] Encyklopädie der Pädagogik vom gegenwärtigen Standpunkte der Wissenschaft und nach den Erfahrungen der gefeiertsten Pädagogen aller Zeiten. Bearbeitet von einem Vereine praktischer Lehrer und Erzieher. 2 Bde. Leipzig 1860.
- Franke, J. (1915): Turnen. In: Roloff, Bd. 4, S. 195-222.
- Hoffmann, J. (1913): Geschlechtliche Verirrung. In: Roloff, Bd. 2, S. 346-356.
- Köhler, R. (1860): Geschlechtliche Verirrungen. In: Schmid, Bd. 2, S. 838-847.
- Köhler, R. (1865): Körperliche Erziehung. In: Schmid, Bd. 4, S. 73-101.
- Lange, A. (1865): Leibesübung. In: Schmid, Bd. 4, S. 308-364.
- Locke, John (1692/1980): Gedanken über Erziehung. Stuttgart.
- Maul, A. (1909): Turnen der Knaben. In: Rein, Bd. 9, S. 242-268.
- [Meyer] Meyers Konversations-Lexikon. Eine Encyklopädie des allgemeinen Wissens. 3., gänzlich umgearbeitete Auflage. 15 Bde. Leipzig 1874-78.
- [Meyer] Meyers Großes Konversations-Lexikon. Ein Nachschlagewerk des allgemeinen Wissens. Sechste gänzlich neubearbeitete und vermehrte Auflage. 20 Bde. Leipzig und Wien 1904-1908.
- Offner, M. (1917): Überbürdung. In: Roloff, Bd. 5, S. 227-234.
- Palmer, R. (1860): Erziehung. In: Schmid, Bd. 2, S. 244-261.
- Petzold, E. (Hg.) (1874): Handwörterbuch für den deutschen Volksschullehrer. 2 Bde. Dresden.

- Rein, Wilhelm (Hg.) (1903-1911): *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. 11 Bde. 2. überarb. u. erw. Auflage. Langensalza.
- Rein, Wilhelm (1904): *Encyklopädie der Pädagogik*. In: Rein, Bd. 2, S. 404-406.
- Richter, O. (1904): *Erziehung, nationale*. In: Rein, Bd. 2, S. 547-566.
- Roloff, Ernst M. (Hg.): *Lexikon der Pädagogik*. Im Verein mit Fachmännern und unter bes. Mitwirkung von Hofrat Prof. Dr. Otto Willmann. 5 Bde. Freiburg im Breisgau. 1913-1917.
- Schmid, K. A. (Hg.) (1859-1873): *Encyklopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens*. Bearbeitet von einer Anzahl Schulmänner und Gelehrten herausgeben unter Mitwirkung von Prof. Dr. Palmer und Prof. Dr. Wildermuth. 11 Bde. Gotha.
- Villaume, Peter (1787): *Von der Bildung des Körpers in Rücksicht auf die Vollkommenheit und die Glückseligkeit des Menschen, oder die physische Erziehung insonderheit*. In: *Allgemeine Revision des gesammten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher*. Hg. von Joachim Heinrich Campe, Bd. 8. Wien, Wolfenbüttel, S. 211 - 492.
- Vogt, Th. (1904): *Erziehung und Bildung*. In: Rein, Bd. 2, S. 583-586.
- Weigel, J. (1915): *Schulhygiene*. In: Roloff, Bd. 4, S. 809-822.
- Willmann, D. (1913): *Erziehung*. In: Roloff, Bd. 1, S. 1156-1162.
- Ziehen, T. (1905): *Geschlechtstrieb*. In: Rein, Bd. 3, S. 526-528.
- Ziehen, T (1907): *Neurasthenie*. In: Rein, Bd. 6, S. 230-235.

Literatur

- Becker, Hellmut/Kluchert, Gerhard (1993): *Die Bildung der Nation. Schule, Gesellschaft und Politik vom Kaiserreich zur Weimarer Republik*. Stuttgart.
- Bendele, Ulrich (1984): *Krieg, Kopf und Körper. Lernen für das Leben – Erziehung zum Tod*. Frankfurt a.M. u.a.
- Bennack, Jürgen (1990): *Gesundheit und Schule. Zur Geschichte der Hygiene im preußischen Volksschulwesen*. Köln, Wien.
- Berg, Christa (Hg.) (1991): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. Bd. IV: 1870-1918. Von der Reichsgründung bis zum Ende des ersten Weltkrieges. München.
- Berg, Christa (1991): *Militär und Militarisierung*. Einleitung. In: dies., S. 501-503.
- Berg, Christa (1993): *Abschied vom Erziehungsstaat? Der Erziehungsanspruch im Wilhelminismus*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 39, S. 603-630.
- Berg, Christa/Herrmann, Ulrich (1991): *Industriegesellschaft und Kulturkrise. Ambivalenzen der Epoche des zweiten deutschen Kaiserreichs 1870-1918*. In: Berg, S. 3-57.
- Bielefelder Graduiertenkolleg Sozialgeschichte (Hg.) (1999): *Körper Macht Geschichte – Geschichte Macht Körper. Körpergeschichte als Sozialgeschichte*. Bielefeld.
- Bourdieu, Pierre (1987): *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, Pierre (2001): *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a.M.
- Brachmann, Jens (2008): *Der pädagogische Diskurs der Sattelzeit. Eine Kommunikationsgeschichte*. Bad Heilbrunn.
- Braun, Karl (1995): *Die Krankheit Onania. Körperangst und die Anfänge moderner Sexualität im 18. Jahrhundert*. Frankfurt a.M.
- Caruso, Marcelo (2003): *Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den Bayerischen Volksschulen (1869-1918)*. Weinheim.
- Dillmann, Edwin (1996): *Mens sana in corpore sano? Schulturnen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts*. In: Düllmen, Richard van (Hg.): *Körper-Geschichten. Studien zur historischen Kulturforschung V*. Frankfurt a.M., S. 150-175.

- Douglas, Mary (1974): *Ritual, Tabu, Körpersymbolik. Sozialanthropologische Studien in Industriegesellschaft und Stammeskultur*. Frankfurt a.M. dtv-Lexikon. 20 Bde. Mannheim 1992.
- Fleck, Ludwik (1980): *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1988): *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a.M.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.
- Frie, Ewald (2004): *Das Deutsche Kaiserreich*. Darmstadt.
- Goltermann, Svenja (1998): *Körper der Nation. Habitusformierung und die Politik des Turnens 1860-1890*. Göttingen.
- Groppe, Carola (2001): *Die Macht der Bildung. Das deutsche Bürgertum und der George-Kreis 1890-1933*. Köln.
- Groppe, Carola (2006): *Pädagogische Denkformen, Erziehungswirklichkeit und Bildungssystementwicklung um 1800 und 1900*. In: Harney, Klaus/Krüger, Heinz Hermann (Hg.): *Einführung in die Geschichte der Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Opladen, S. 37-70.
- Gugutzer, Robert (2004): *Soziologie des Körpers*. Bielefeld.
- Hahn, Kornelia/Meuser, Michael (2002): *Zur Einführung: Soziale Repräsentation des Körpers – Körperliche Repräsentation des Sozialen*. In: dies. (Hg.): *Körperrepräsentationen*. Konstanz, S. 7-19.
- Herrmann, Ulrich (1991): *Pädagogisches Denken und die Anfänge der Reformpädagogik*. In: Berg, S. 147-178.
- Keller, Reiner (2008): *Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms*. Wiesbaden.
- Kersting, Christa (1992): *Die Genese der Pädagogik im 18. Jahrhundert*. Campes „Allgemeine Revision“ im Kontext der neuzeitlichen Wissenschaft. Weinheim.
- Kuhlemann, Frank-Michael (1998): *Das Kaiserreich als Erziehungsstaat? Möglichkeiten und Grenzen der politischen Erziehung in Deutschland 1871-1918*. In: Benner, Dietrich/Schriewer, Jürgen/Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): *Erziehungsstaaten. Historisch-vergleichende Analysen ihrer Denktraditionen und nationalen Gestalten*. Weinheim, S. 95-129.
- Kuhn, Thomas S. (1976): *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Frankfurt am Main.
- Lemmermann, Heinz (1984): *Kriegserziehung im Kaiserreich: Studien zur politischen Funktion von Schule und Schulmusik 1890-1918*. 2 Bde. Bremen.
- Lorenz, Maren (2000): *Leibhaftige Vergangenheit. Einführung in die Körpergeschichte*. Tübingen.
- Lüdtkke, Alf (1991): *Lebenswelten und Alltagswissen*. In: Berg, S. 57-97.
- Mauss, Marcel (1989): *Die Techniken des Körpers*. In: ders.: *Soziologie und Anthropologie*. Bd. 2. Frankfurt a.M., S. 197-220.
- Meyer-Drawe, Käthe (2001): *Leiblichkeit und Sozialität. Phänomenologische Beiträge zu einer pädagogischen Theorie der Inter-Subjektivität*. München.
- Möhring, Maren (2004): *Marmorleiber. Körperbildung in der deutschen Nacktkultur (1890-1930)*. Köln.
- Müller, Detlef K. (1994): *Schulkritik und Jugendbewegung im Kaiserreich. Eine Fallstudie*. In: ders. (Hg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium*. Köln u.a., S. 191-222.

- Müller, Sven Oliver/Torp, Cornelius (Hg.) (2009): Das Deutsche Kaiserreich in der Kontroverse. Göttingen.
- Nipperdey, Thomas (1986): War die wilhelminische Gesellschaft eine Untertanengesellschaft? In: ders.: Nachdenken über die deutsche Geschichte. München, S. 172-185.
- Nipperdey, Thomas (1993): Deutsche Geschichte 1866-1914. Bd. 1: Arbeitswelt und Bürgergeist. München.
- Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. München.
- Planert, Ute (2000): Der dreifache Körper des Volkes: Sexualität, Biopolitik und die Wissenschaft vom Leben. In: Geschichte und Gesellschaft 20, S. 539-576.
- Radkau, Joachim (1998): Das Zeitalter der Nervosität. Deutschland zwischen Bismarck und Hitler. München.
- Raphael, Lutz (1996): Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts. In: Geschichte und Gesellschaft 22, S. 165-193.
- Sarasin, Philipp (2001): Reizbare Maschinen. Eine Geschichte des Körpers 1765-1914. Frankfurt a.M.
- Schmidtke, Adrian (2007): Körperformationen. Fotoanalysen zur Formierung und Disziplinierung des Körpers in der Erziehung des Nationalsozialismus. Münster.
- Schmidtke, Adrian (2008): Körper und Erziehung in historischer Perspektive: Theorien, Befunde und methodische Zugänge – ein Forschungsüberblick. Göttingen.
- Stroß, Annette M. (2000): Pädagogik und Medizin. Ihre Beziehungen in „Gesundheitserziehung“ und wissenschaftlicher Pädagogik 1779-1933. Weinheim.
- Stübig, Heinz (1991): Der Einfluss des Militärs auf Schule und Lehrerschaft. In: Berg, S. 515-522.
- Stübig, Heinz (1994): Bildung, Militär und Gesellschaft in Deutschland. Studien zur Entwicklung im 19. Jahrhundert. Köln, Weimar, Wien.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2004): Erziehungswissenschaft. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel, S. 341-383.
- Tenorth, Heinz Elmar (2006): Schule im Kaiserreich. In: Dithmar, Reinhard/Schultz, Hans-Dietrich (Hg.): Schule und Unterricht im Kaiserreich. Ludwigsfelde. S. 6-11.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Tippelt, Rudolf (2007): Einleitung der Herausgeber. In: dies. (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim, Basel, S. V-XIV.
- Ullmann, Hans-Peter (2005): Politik im deutschen Kaiserreich 1871-1918. München.
- Wehler, Hans-Ullrich (1973): Das deutsche Kaiserreich. 1871-1918. Göttingen.
- Wehler, Hans-Ullrich (1995): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 3: 1849-1914. München.
- Willems, Emilio (1984): Der preußisch-deutsche Militarismus. Ein Kulturkomplex im Wandel. Köln.

Anschrift der Autorin:

Johanna Lauff M.A., Professur für Erziehungswissenschaft, insbesondere Historische Bildungsforschung, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Helmut-Schmidt-Universität (UniBw Hamburg), Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg
e-mail: lauff@hsu-hh.de

FRANZ-MICHAEL KONRAD

Wilhelm Tell im Erziehungsheim. Ein Beitrag zur Bildhermeneutik

1 Zum Stand der Forschung

Während Erziehungshistoriker in der Deutung zahlreicher Quellenarten geübt sind, werden Bilder nach wie vor eher stiefmütterlich behandelt. Die Historische Bildkunde als methodisch fundierte Bildanalyse ist in der Historischen Bildungsforschung immer noch ein wenig beackertes Feld. Das ist deswegen ein problematischer Befund, weil erstens in Bildern ein anderer Sinn enthalten ist als in Texten und weil zweitens Bilder in unserer Gegenwart und absehbaren Zukunft als mediale Bedeutungsträger, die unsere Wahrnehmungsweisen grundlegend affizieren, immer wichtiger werden. Schon allein dieses zuletzt genannten Grundes wegen dürfen Bilder schon heute, viel mehr aber noch von künftigen Historikergenerationen nicht einfach außer Acht gelassen werden.

Nimmt man nun die wenn auch eher spärlichen, so doch immerhin vorhandenen Beiträge zur Bildhermeneutik in der Historischen Bildungsforschung genauer in Augenschein, so lässt sich feststellen, dass Bilder erst seit der qualitativen Wende in der Erziehungswissenschaft eine wahrnehmbare Rolle spielen. Während als Folge der so genannten ‚realistischen Wende‘ (H. Roth) der 1960er Jahre in der bildungshistorischen Forschung deren ideengeschichtliche Erstarrung aufgebrochen, das Fach – damals noch Historische Pädagogik genannt – sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen geöffnet wurde und die quantitativ-empirischen Methoden der Datengewinnung dem etablierten Methodenarsenal eingegliedert wurden, brachten die folgenden 1970er Jahre bestimmte Defizite dieses neuen Paradigmas zum Vorschein. Eine zur Historischen Sozialforschung gewendete Historische Pädagogik, die sich um die Klärung der Interdependenzen von Gesellschaft und Erziehung bemühte und zu diesem Zweck große Zahlen- und Datenmengen sowie ambitionierte sozialwissenschaftliche Theorien verarbeitete, hatte es nämlich nicht geschafft, Sozialisation und Erziehung auf die Ebene der Subjekte, gewissermaßen auf die Mikroebene des historischen Geschehens, herunterzubrechen.

Hier nun setzte eine alltags-, mentalitäts- und kulturgeschichtlich verfasste, häufig biographisch fokussierende qualitative Forschung an, die sich eine Fülle neuer Quellenarten, darunter eben auch das Bild, verfügbar gemacht hat.

Tatsächlich lassen sich im Blick auf die publizistischen Aktivitäten des Faches Historische Bildungsforschung erstmals ab den frühen 1980er Jahren eine signifikante Zunahme an Beiträgen zur Deskription bestimmter Bildbestände, auch von Beiträgen zur bildhermeneutischen Methodologie, sowie vermehrt einzelne exemplarische Bildinterpretationen feststellen. Thematisiert man die inhaltliche Seite, so ist nicht zu übersehen: Eine bemerkenswerte Anzahl von Beiträgen in dieser Zeit beschäftigt sich mit der Vormoderne. Geradezu in Umkehrung der in der allgemeinen bildungshistorischen Forschung gegebenen Verhältnisse, wo sich bis heute die allermeisten Untersuchungen auf das 18. bis 20. Jahrhundert konzentrieren, findet sich im ikonographischen Diskurs eine starke Gewichtung der Epochen vor der Aufklärung. Gerade die an schriftlicher Überlieferung armen Zeiträume – und das gilt für die weitgehend illiterale Vormoderne zweifellos – verlangen in ganz besonderer Weise nach Quellen, die den Textsinn zu erweitern vermögen. Und da zum einen das Mittelalter und die frühe Neuzeit kaum über andere Medien der Massenkommunikation verfügt haben als eben Bilder, und zum andern mit diesen Bildern in ihrer praktisch ausschließlich religiösen Ver zweckung immer irgendwie volkserzieherische Absichten verbunden waren, drängt sich dem Bildungshistoriker gerade der frühen Epochen das Bild als Quelle förmlich auf.

Eine Veröffentlichung der damaligen Historischen Kommission der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft aus dem Jahre 1997 dokumentiert mit ihren Aufsätzen beispielsweise zum Schutzengelmotiv, zum aufklärerischen Illustrator Daniel Chodowiecki, zu den Schulwandbildern des 19. Jahrhunderts und zur Fotografie die seit den 1990ern erreichte thematische Breite der Bild-Diskurse.¹ Seither haben Bildungshistoriker neben anderem die ganz gewöhnliche Ansichtskarte in den Rang eines bildungshistorisch interessanten Mediums erhoben, und nicht zuletzt ist die (historische) Fotografie zum Gegenstand eingehender methodologischer Reflexionen geworden.² Längst stehen auch zeitgemäße Hilfsmittel bereit, darunter nicht zuletzt Bilddatenbanken zur internetgestützten Recherche. Vor allem ‚Pictura Paedagogica Online – virtuelles Bildarchiv zur Bildungsgeschichte‘, an der

¹ Vgl. Schmitt/Link/Tosch 1997.

² Vgl. z.B. Pilarczyk/Mietzner 2005.

Universität Hildesheim entwickelt und über die Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung online verfügbar, ist hier zu nennen.

Weil sich die im Folgenden durchzuführende Bildbetrachtung auf ein sozialpädagogisches Motiv bezieht, soll an dieser Stelle noch ein kurzer Seitenblick auf die sozialpädagogische Historiographie geworfen werden. Wie ist hier der Stand der Dinge?

Unternimmt man es, in ‚Pictura Paedagogica‘ nach sozialpädagogischen Motiven oder Namen aus der Geschichte der Sozialpädagogik oder der Sozialen Arbeit zu suchen, dann stößt man auf bemerkenswerte Schwierigkeiten. ‚Sozialpädagogik‘, ‚Sozialarbeit‘, ‚Jugendfürsorge‘, ‚Jugendpflege‘ – unter allen diesen Stichwörtern wird man in Pictura Paedagogica nämlich nicht fündig. Zwar findet sich ein Bildnis des Volksschulreformers Bernhard Christoph Ludwig Natorp, nicht aber eines seines Großneffen und Klassikers der Sozialpädagogik Paul Natorp. Auch Johann Hinrich Wichern und Gertrud Bäumer, um nur zwei weitere, willkürlich ausgewählte Beispiele zu nennen – Fehlanzeige. Immerhin: ‚Fürsorge‘ bringt es auf 21 Treffer, ‚Zuchthaus‘ auf deren drei, ‚Rettungshaus‘ allerdings ergibt wiederum keinen Treffer. Ganz ähnlich liegen die Dinge, wenn man gedruckte Quellensammlungen in Augenschein nimmt. Während es zahlreiche gewichtige Bildbände zur Schulgeschichte gibt, lässt sich dasselbe bezüglich der Sozialpädagogik nicht sagen. Hier stößt man selbst nach eingehender Suche nur auf den Band von Christoph Sachße und Florian Tennstedt, der sich allerdings thematisch auf Armenpflege und Sozialpolitik konzentriert und allenfalls sehr am Rande auch die Sozialpädagogik streift³, sowie auf die bebilderte Quellensammlung zur Geschichte der Verberuflichung der Sozialen Arbeit von Susanne Zeller.⁴

Wie immer man dieses Ergebnis deuten mag, es ist nicht wirklich überraschend. Vielmehr bestätigt es nur die allgemein bekannte Randständigkeit der Sozialpädagogik im größeren Ganzen der historischen Bildungsforschung. Die Sozialpädagogik ist in Deutschland auf universitärer Ebene noch vergleichsweise jung, und der Beginn der systematischen Erforschung ihrer Geschichte liegt, von Ausnahmen abgesehen, weniger als drei Jahrzehnte zurück. Bilder begegnen uns allerdings dann in größerer Zahl, wenn wir uns der Sozialpädagogik über ihre Institutionen nähern. So sind im Bereich der Heimerziehung zahlreiche i. d. R. fotografische Abbildungen verfügbar, und nicht zufällig entstammt das im Folgenden zu interpretierende Bildmotiv

³ Vgl. Sachße/Tennstedt 1983.

⁴ Vgl. Zeller 1994.

eben diesem quasi ursprünglichsten aller sozialpädagogischen Handlungsfelder.

Gerade diese letztere Beobachtung könnte allerdings auch ein Hinweis darauf sein, dass es über besagtes historiographisches Mauerblümchendasein der Sozialpädagogik hinaus noch andere Gründe geben mag, die eine breitere sozialpädagogische Bildhermeneutik behindern. Immerhin ist es schon bemerkenswert, dass ein herausragender Vertreter der akademischen Sozialpädagogik, Klaus Mollenhauer, der zugleich ein Pionier der erziehungswissenschaftlichen Bildhermeneutik gewesen ist⁵, in seinen methodologischen Beiträgen und in seinen Bildinterpretationen zwar neben anderem auf eine Madonnendarstellung des 13. Jahrhunderts rekurrierte⁶, nirgendwo aber auf sozialpädagogische Sujets eingegangen ist. Eben dort könnte auch der Hemmschuh, der einer stärkeren Berücksichtigung der Sozialpädagogik im bildungsgeschichtlichen ikonographischen Diskurs entgegensteht, zu verorten sein. Denn: Was ist das, ein sozialpädagogisches Sujet?

Im Rahmen der hier vorzutragenden Überlegungen kann diese Frage nicht beantwortet werden – wenn sie überhaupt in befriedigender Weise beantwortbar ist. Es sollen aber doch drei Thesen formuliert werden, die die Schwierigkeiten der sozialpädagogischen Historiographie im Angesicht des Bildes wenigstens umrisshaft erkennbar werden lassen dürften.

Erstens lässt sich sozialpädagogisches Handeln streng genommen nicht abbilden. Wie alles Erziehen handelt es sich auch beim sozialpädagogischen Handeln um ein Abstraktum und ist als solches in andere pädagogische Handlungsformen eingelagert. Als Beispiel sei das Unterrichten genannt. Kann ‚Unterrichten‘, etwa in einer Armenschule des 19. Jahrhunderts, nicht eine Form sozialpädagogischen Handelns sein? Wenn das so ist, wie ließe sich dann das spezifisch ‚Sozialpädagogische‘ an der Handlungsform ‚Unterrichten‘ abbilden? Oder wären dann alle Bilder, die Unterrichtsszenen aus armenschulischen Kontexten aufgreifen, per se ‚sozialpädagogische‘ Sujets?

Zweitens erschwert der Umstand, dass sich der Gegenstandsbereich der Sozialpädagogik „im Prozess sozialen Wandels verändert“, wie Christoph Sachße⁷ einmal treffend bemerkt hat, seine bildliche Repräsentierbarkeit. Allein schon die in der Geschichte ständig wechselnden Bezeichnungen – Armenhilfe, Wohlfahrtspflege, Fürsorge, Sozialarbeit, Sozialpädagogik usw.

⁵ Vgl. z.B. Mollenhauer 1983.

⁶ Vgl. Mollenhauer 1987.

⁷ Sachße 1995, S. 71.

– indizieren ein fluides Geschehen, das, eben weil es in so vielerlei Gestalt vorkommt, nur schwer in Bilder zu fassen ist.

Drittens gilt es zu beachten, dass die ursprüngliche Klientel sozialpädagogischen Handelns, pauschal gesprochen: die Kinder der Armen⁸, lange Zeit, eigentlich bis an die Schwelle zur Moderne, kein auffälliger Teil der Gesellschaft gewesen ist, sondern gewissermaßen Normalität darstellte. Doch erst, was als anstößig empfunden wird, fällt auf und reizt das Auge des Bildners. Man kann das sehr schön an den Abbildungen arbeitender Kinder sehen, deren Zahl in dem Maße zunimmt, wie Kinderarbeit als gesellschaftlicher Missstand empfunden und skandalisiert wird.

Wenn das Wesen des sozialpädagogischen Sujets an dieser Stelle auch nicht zu klären ist, so lässt sich nicht auch noch die Beantwortung der Frage nach dem Wesen des Bildes umgehen. Hier liegen die Dinge glücklicherweise etwas einfacher und deshalb dazu ein paar Hinweise.

2 Was ist ein Bild? Anmerkungen aus bildwissenschaftlicher Sicht

Im Folgenden kann es nicht darum gehen, mit der Bildwissenschaft in Konkurrenz zu treten oder auch nur den dort erreichten Diskussionsstand den bildungshistorischen Fachdiskussionen in umfassender Weise verfügbar zu machen. Das wäre zu ambitioniert gedacht, und ohnehin wird sich zeigen, dass es für die Zwecke der erziehungswissenschaftlichen historischen Bildkunde genügt, von einem relativ traditionellen Verständnis von ‚Bild‘ auszugehen.

Mit diesem gerade eben als traditionell charakterisierten Verständnis ist die in der europäischen Geistesgeschichte bis in unsere Gegenwart hinein herrschend gewesene Auffassung des griechischen Philosophen Platon gemeint, wonach die Welt sich in eine Welt der Ideen und in eine solche der Vergegenständlichung und der Abbildung dieser Ideen differenzieren lässt.⁹ Für Platon ist die Welt, so wie sie uns täglich begegnet, nur ein Abbild des wahrhaft Seienden, das in den Ideen verborgen ist, aber in den Gegenständen und Bildern der realen Welt sichtbar wird. In seiner Schrift ‚Der Staat‘ setzt Platon deshalb auch die Tätigkeit des Handwerkers und des Malers insoweit gleich, als sie beide mit der Umschaffung der Ideen in Realität befasst sind. Das Beziehungsverhältnis zwischen den Ideen und ihren Vergegenständli-

⁸ Nicht die Armen und die Armut selbst. Abbildungen von Armen sind schon aus der frühen Neuzeit recht zahlreich überliefert. Das aber ist Armenpflege, nicht Sozialpädagogik!

⁹ Vgl. dazu Hogrebe 1971.

chungen bzw. Abbildungen beschreibt Platon als ein solches der Ähnlichkeit. Ähnlich ist ein Gegenstand oder ein Abbild der zu vergegenständlichenden bzw. abzubildenden Idee dann, wenn in Gegenstand bzw. Abbild alles Wesentliche der Idee enthalten ist.

Nun sind Gegenstand und Abbild nicht dasselbe. Anders ausgedrückt: Sie sind der Idee nicht gleichermaßen ähnlich. Vielmehr stehen Gegenstände unter dem Aspekt der Ähnlichkeit der Idee näher als Abbilder, weil erstere, also Gegenstände, immer auch die Idee der Funktion realisieren.¹⁰ Auf einem vom Schreiner gezimmerten Stuhl kann man Platz nehmen, nicht hingegen auf dem vom Maler bloß gemalten Stuhl. Dies wiederum hat Platon veranlasst, in dieser Hinsicht den Handwerker dem Maler vorzuziehen. Festzuhalten bleibt jedoch: Gleichgültig, ob es sich um eine Vergegenständlichung oder um eine Abbildung handelt, in beiden Fällen wird nichts mit der Idee Identisches, sondern nur Ähnliches und eben deshalb anderes hervorgebracht.

Fassen wir den Gedanken, der der traditionellen Auffassung vom Wesen des Bildes zugrunde liegt, kurz zusammen: Es gibt zwei ontologische Seinsweisen, die allerdings eng aufeinander bezogen sind. Nämlich die Idee und die Repräsentanz dieser Idee in der Realität, Urbild und Abbild, verbunden über eine Ähnlichkeitsrelation. Dabei repräsentiert das Abbild eine Wirklichkeit für sich, ein eigenes Sein, das jedoch nicht unabhängig ist vom Sein der Idee.

Die Semiotik nutzt diese platonische Lehre von den zwei ontologischen Seinsweisen, indem sie Bilder als Zeichen interpretiert. Bilder zeigen etwas, ohne es selbst zu sein. Das Moment der Ähnlichkeit kommt da ins Spiel, wo die Semiotik das Bild – im Unterschied zum Symbol und zum Index – als Ikon (deshalb Ikonologie), als ein Zeichen also begreift, das aufgrund von Ähnlichkeit auf den bezeichneten Gegenstand – platonisch gesprochen: auf die dahinter stehende Idee – verweist. Was natürlich nicht ausschließt, dass Bilder jederzeit auch symbolische Elemente enthalten können, selten hingegen Indices, da hierfür ein physischer Bezug zwischen Zeichen und Bezeichnetem gegeben sein muss.

In der neueren bildwissenschaftlichen Diskussion wird nun allerdings der Abschied vom Platonismus propagiert. Am Beispiel der abstrakten Malerei werden Bilder vorgestellt, „die nichts darstellen, nichts sagen und nichts bedeuten“, so Gernot Böhme¹¹, die also keinen außerhalb ihrer selbst stehenden Referenten aufweisen, auf den sie zeichenhaft verweisen könnten. Diese Be-

¹⁰ Vgl. Prange 2003, S. 43.

¹¹ Böhme 1999, S. 28.

obachtung lässt sich sogar auf vor- und frühmoderne Sujets applizieren. An den vielfältigen, bis in die Pop Art (A. Warhol) hineinreichenden Variationen über Leonardo da Vincis zu Anfang des 16. Jahrhunderts entstandene Mona Lisa zeigt Böhme den selbstreferentiellen Charakter eines weltberühmten Gemäldes auf, das eben nur vordergründig betrachtet ein Porträt sei. Wer von ‚der‘ Mona Lisa rede, so Böhme, meine nicht die junge Florentinerin des Renaissance-Zeitalters, wie sie Leonardo abgebildet hat. Ohnehin lasse sich deren wahre Identität nicht nachweisen und zudem gebe es keinen konkreten Auftraggeber, so dass von dem Porträt einer bestimmten Person keine Rede sein könne.¹² Wer von ‚der‘ Mona Lisa rede, meine auch nicht, Leonardo habe in dem Bild das wahre Sein der Frau zur Darstellung bringen wollen, nein, wer von ‚der‘ Mona Lisa redet, bezieht sich auf das im Pariser Louvre ausgestellte Bild – und allenfalls dessen Nachbildungen.

Böhme radikalisiert diesen Gedanken eines Bildes ohne Referenten, indem er Bildern selbst eine Wirkung, eine emotionale Wirkung zum Beispiel, zuschreibt. So lässt, worauf Böhme hinweist, Mozarts Librettist Johann Schikaneder den Tamino in der Zauberflöte ausrufen: „Dies Bildnis ist bezaubernd schön!“ Obwohl eindeutig ein Porträt, wird das Bild von Tamino nicht als Zeichen genommen, sondern es wirkt selbst. Um Tamino in Gefühlswaltungen zu versetzen, braucht es die leibhaftige Pamina gar nicht, ihr Bild genügt. Tatsächlich verliebt sich Tamino in die Pamina, ohne sie selbst je gesehen zu haben. Ja, in diesem Moment ist es sogar unwichtig, ob es Pamina überhaupt gibt.

Auf der Grundlage dieser Auffassung eröffnet sich die Welt der Bilder als ein autonomer Bereich des Seienden, der keiner Idee, sprich: keines außer ihm selbst liegenden Bezugs mehr bedarf, um Wirklichkeit zu werden. Die Bilder selbst sind schon Wirklichkeit, und sie sind die einzige Wirklichkeit, die zählt. Das ist in der Tat mit der platonischen Ontologie, wonach es des Urbilds bedarf und das Urbild das wahrhaft Seiende, das Bild aber nur ein Abbild, semiotisch gesprochen: ein Zeichen ist, nicht mehr vereinbar, erklärt aber sehr schön die alles überwuchernde, suggestive Kraft der Bilderwelt unserer zeitgenössischen Moderne. Die der platonischen Ontologie innewohnende Hierarchie kann sich unter diesen Umständen geradezu umkehren:

¹² Nach langen Kontroversen um die Identität der Abgebildeten gilt unter Kunsthistorikern inzwischen als gesichert – was Böhme noch nicht wissen konnte –, dass es sich bei der Mona Lisa um ein Bildnis der Florentiner Seidenhändlersgattin Lisa del Giocondo (1479-1542) handelt und ihr Ehemann wohl der Auftraggeber des Porträts gewesen ist. Unter diesem, für das Argument selbst allerdings unerheblichen Aspekt ist Böhmes Einwand also obsolet.

Was jetzt zählt, das sind die Bilder, nicht mehr die Dinge. Verbildlichung ist so gesehen eine andere, eine eigenständige Form von Wirklichkeit.

Dieser kurze Seitenblick auf die neuere bildwissenschaftliche Debatte ist deshalb notwendig, weil auf diese Weise deutlich wird, dass für die historische Bildkunde nach wie vor die traditionelle, die platonische Auffassung vom Wesen des Bildes maßgebend sein muss, denn nur wenn man den Zeichencharakter eines Bildes unterstellt, lässt sich ein Bild als historische Quelle lesen. Wobei in diesem Falle das historische Geschehen als Idee interpretiert und ihre Abbildung als dieser ähnlich verstanden werden muss.

In diesem Sinne soll im Folgenden eine Bildinterpretation vorgenommen werden. Und zwar wird eine Fotografie vom Anfang des 20. Jahrhunderts im Mittelpunkt stehen. Was bei Gemälden – wie z.B. der Mona Lisa – diskussionswürdig ist, die Frage nämlich: ob sie in einer Ähnlichkeitsrelation zur Realität stehen, das ist bei Fotografien, so inszeniert sie im Einzelfall auch sein mögen, fraglos gegeben. Selbst unter der Voraussetzung, dass Fotografien die Realität, die sie abbilden, nie authentisch spiegeln, sind sie gleichwohl durch eine Ähnlichkeitsrelation zwingend mit dieser Realität verbunden, auch wenn diese Realität, wie schon erwähnt, absichtsvoll gestaltet, inszeniert sein mag. Man kann in pointierender Weise auch sagen: Eine Fotografie zitiert die Wirklichkeit, denn „die Kamera registriert alles, was zum Zeitpunkt der Belichtung vor dem Objektiv existierte“.¹³ Anders ausgedrückt, weil Fotografien diesen (wohlgemerkt: wie auch immer ästhetisch gestalteten) Bezug zur Wirklichkeit haben, dürfen sie, sofern es sich um historische Aufnahmen handelt, ohne jede Einschränkung als historische Quellen gelten.

Zuvor jedoch noch einige knappe Bemerkungen zu Bildern in der Erziehungsgeschichte (3.) und den Regeln der erziehungshistorischen Bildhermeneutik (4.).

3 Bilder in der Erziehungsgeschichte

Die hier notwendigen Ausführungen können dank der Vorarbeiten von Klaus Mollenhauer kurz ausfallen. Mollenhauer¹⁴ hat einmal darauf hingewiesen, dass es kaum ein Bild gibt, das unter pädagogischen Gesichtspunkten nicht interessant wäre. Diese ganz allgemein, also ohne expliziten Bezug auf historisches Bildmaterial getroffene Feststellung, kann man umstandslos auch auf

¹³ Pilarczyk/Mietzner 2005, S. 106.

¹⁴ Vgl. Mollenhauer 1997.

die historische Bildungsforschung anwenden. Tatsächlich zeigt ein Blick in die Erziehungs- und Bildungsgeschichte, dass es Bilder gibt,

- die Erziehung direkt thematisieren, ohne dabei eine pädagogische Funktion zu haben. Wir kennen ein solches Bild bereits aus der Antike. Es stammt aus dem ehemals bedeutenden Augusta Treverorum (Trier), ist Teil eines Grabmals für ein im Schulalter verstorbenes Kind und zeigt eine Unterrichtsszene.
- die Erziehung nicht thematisieren, aber einen pädagogischen Verwendungssinn haben. Denken wir nur an die trotz der Distanz des christlichen Mittelalters gegenüber dem Bild zahlreichen Darstellungen der Heiligen in den romanischen Kirchen, die die Gläubigen dazu bringen sollten, den Heiligen nachzueifern.
- die einen pädagogischen Verwendungssinn haben und diesen auch ganz unverhüllt zum Ausdruck bringen. Hier könnte beispielhaft auf die Illustrationen in Comenius' ‚Orbis sensualium pictus‘ und ganz allgemein auf alle Abbildungen in didaktischen Zusammenhängen, aber auch auf die reich illustrierte Kinder- und Jugendliteratur des bürgerlichen Zeitalters verwiesen werden.
- bei denen alles dieses nicht der Fall ist, die aber dennoch pädagogisch interpretiert werden können. Im Blick auf diese Bilder nimmt Mollenhauer allein die nahe liegende thematische Einschränkung vor, dass sie, wie auch immer, das Generationenverhältnis zur Darstellung bringen müssen. So gesehen genügt schon das Porträt eines Kindes oder auch die einfache Abbildung eines Schulhauses, um ein solches Bild unter pädagogischen Gesichtspunkten zu einem interessanten Motiv werden zu lassen.

4 Regeln der erziehungshistorischen Bildhermeneutik

Zunächst einmal ist festzuhalten, dass es, so wie es keine genuin erziehungswissenschaftlichen Forschungsmethoden gibt, auch keine genuin erziehungswissenschaftlichen Regeln der Bildhermeneutik existieren. Vielmehr partizipiert die erziehungs- und bildungsgeschichtliche Forschung diesbezüglich an den zwischen Kunst- und Geschichtswissenschaft geführten methodologischen Diskursen. Es kann also nur darum gehen, ähnlich wie Wolfgang Klafki bereits 1971 in einem Beitrag zum ‚Funkkolleg Erziehungswissenschaft‘ grundlegende Regeln der Texthermeneutik auf die Besonderheiten erziehungs- und bildungsgeschichtlicher Texte angewandt und entsprechend mo-

difiziert hat¹⁵, die Regeln der kunst- und geschichtswissenschaftlichen Bildhermeneutik auf die Erfordernisse der Erziehungs- und Bildungsgeschichte abzustimmen; gewissermaßen Leitplanken zu errichten, die ein Abgleiten des Bildverständnisses ins Beliebig verhindern sollen.

In diesem Sinne soll nun in einem mehrschrittigen Verfahren eine systematische Bildinterpretation versucht werden. Ein solches mehrschrittiges Vorgehen haben schon der Kunsthistoriker Erwin Panofsky¹⁶ in einem seit den 1930er Jahren mehrfach umgearbeitetem Beitrag sowie die Historiker Rainer Wohlfeil¹⁷ und Heike Talkenberger¹⁸ vorgeschlagen. Dieses Verfahren gilt auch bei der Interpretation von Fotografien als angemessen¹⁹, und so versteht sich der hier vorgelegte Interpretationsversuch als von den Überlegungen der eben Genannten angeregt, ohne sich jedoch eng an sie zu halten. Im Einzelnen lässt sich das Vorgehen in vier Schritte unterteilen.

Erster Schritt: Bildkritik

In Anlehnung an die in der Texthermeneutik übliche Text- oder Quellenkritik kann hier von Bildkritik gesprochen werden. Dabei geht es darum, den Status, die Herkunft und den dinglichen Kontext des Bildes zu klären und zu sichern. Hier stellen sich u.a. Fragen wie die folgenden: Um welche Art von Bild handelt es sich (künstlerische Darstellung; dokumentarische Fotografie usw.)? Liegt das Bild als Unikat vor oder ist es Teil einer Serie? Handelt es sich um einen Bildausschnitt? Was ist zur Aufnahme- bzw. Wiedergabetechnik zu sagen? Von wem stammt das Bild? Kann etwas über den Bildschöpfer in Erfahrung gebracht werden? Wo und wann ist das Bild entstanden und (erstmalig) publiziert worden? Gibt es u.U. mehrere Publikationsorte? In welchem unmittelbaren Kontext ist das Bild publiziert worden?

Zweiter Schritt: Phänomenologische Bildbeschreibung

In diesem zweiten Schritt rücken erstmals die Bildinhalte in den Mittelpunkt des Interesses. Jetzt geht es darum, die auf einem Bild dargestellten Gegenstände und ihren Verwendungszusammenhang als, wie Talkenberger das ausdrückt, „Beispiele der materiellen Kultur einer vergangenen Wirklichkeit“²⁰ zu verstehen. Dabei bewegt sich der Interpret immer noch an der sichtbaren

¹⁵ Wiederabgedruckt als Klafki 2001.

¹⁶ Vgl. Panofsky 1979.

¹⁷ Vgl. Wohlfeil 1991.

¹⁸ Vgl. Talkenberger 1994; dies. 1997.

¹⁹ Vgl. Jäger 2000, S. 65ff.

²⁰ Talkenberger 1994, S. 291.

Oberfläche des Bildes, die sich gewissermaßen als eine primäre Sinnschicht begreifen lässt. Das Verfahren ist die einfache, möglichst genaue Bildbeschreibung. Diese bleibt ganz im Formalen, Positivistischen. Die aus der Bildkritik gewonnenen Erkenntnisse dürfen in die Bildbeschreibung allerdings einfließen. Weiteres Hintergrundwissen spielt jedoch noch keine Rolle, zumindest nicht in absichtsvoller Weise. Dass sich Vorwissen, Vorkenntnisse, auch Vorurteile, etwa ästhetischer Art, nie völlig ausschließen lassen, liegt in der Natur des Verstehensprozesses, der immer ein subjektiv gefärbter ist.

Dritter Schritt: Ikonologische Beschreibung

Hier gerät eine weitere Ebene der Bildbetrachtung in den Blick; es gilt, eine zweite Sinnschicht der Bildinhalte aufzudecken. Jetzt wird gezielt auf Kontextwissen zurückgegriffen. Das wird in erster Linie den allgemeinen zeitgeschichtlichen Hintergrund des abgebildeten Geschehens betreffen. Deshalb war die im ersten Schritt der Bildbetrachtung vorgesehene, möglichst genaue Datierung so wichtig. Kontextwissen kann aber auch – vor allem natürlich bei künstlerischen Abbildungen – kunstgeschichtliche Kenntnisse betreffen. Bei pädagogischen Motiven ist erziehungsgeschichtliches Wissen gefragt, das hier eine hinweisgebende Rolle spielt.

Vierter Schritt: Ikonologische Interpretation

Hier geht es um die Aufdeckung dessen, was man auch als Dokumenten- oder Wesenssinn bezeichnen kann, eine tertiäre Sinnschicht. Jetzt erst kann von einer Interpretation im eigentlichen Sinne gesprochen werden.

Zu diesem Zweck gilt es sich zu vergegenwärtigen: Die Betrachtung eines Bildes ist nicht der gleichsam unverstellte Blick auf eine vergangene Realität. Bilder sind nie die objektive Wiedergabe einer gewesenen Wirklichkeit, vielmehr ist ein Bild (in der Regel²¹) bewusst, d.h. mit einer bestimmten Aussageabsicht gestaltet, ja, um einen oben eingeführten Begriff hier aufzugreifen, geradezu inszeniert worden. Der Bildschöpfer will im Betrachter etwas bewirken. Das Bild kann somit als Teil einer Kommunikation aufgefasst und ihm darin eine bestimmte Funktion zugeschrieben werden. Damit gerät der Zusammenhang zwischen den in den ersten Schritten des bildhermeneutischen Prozesses ermittelten Bildinhalten und den Rezeptionsbedingungen

²¹ Hier muss man die Gelegenheitsfotos, wie sie Amateurfotografen, Knipser, in großer Zahl tagtäglich anfertigen, ausnehmen. Allerdings handelt es sich dabei um ein historisch noch recht junges Phänomen, das freilich angesichts des Siegeszugs der minimalistischen Digitalkamera zukünftig erheblich an Bedeutung gewinnen dürfte.

eines Bildes zum Zeitpunkt seiner Entstehung und ggf. auch noch später in den Aufmerksamkeitshorizont des Interpreten. In diesem vierten und letzten Schritt der Bildbetrachtung wird der Schwerpunkt aus dem Bild heraus verlagert, und es werden die externen Bedingungen reflektiert.

Dieses mehrschrittige Verfahren der Bildinterpretation wird jetzt an einem ausgewählten Bild aus der Erziehungsgeschichte, genauer: aus der Geschichte der Sozialpädagogik, praktisch durchgeführt.

5 „Ans Vaterland, ans teure, schließ dich an!“²² – Eine Bildbetrachtung

Oben wurden die Schwierigkeiten angesprochen, die die Sozialpädagogik und ihre ikonische Repräsentation miteinander haben. In einem Fall jedoch – auch das wurde schon angedeutet – stoßen wir auf durchaus ergiebiges ‚sozialpädagogisches‘ Bildmaterial, und dies sogar im historischen Kern der Sozialpädagogik, der Jugendfürsorge²³, genauer: der geschlossenen Fürsorgeerziehung. Bilder sind hier so zahlreich, dass nahezu alle neueren einschlägigen historiographischen Darstellungen mit entsprechenden Bildanhängen ausgestattet sind. Dieses Sujet, die Fürsorgeerziehung, liegt auch den folgenden Ausführungen zu Grunde.

In diesem Sinne wurde eine Quelle aus dem beginnenden 20. Jahrhundert gewählt, die Text und Bild verbindet. Gemeint ist das Büchlein von Louis Pläß, dem Leiter des Zehlendorfer Fürsorgeheims ‚Am Urban‘. Dieses Büchlein – 1910 im damals für sozialpädagogisches Schrifttum führenden Berliner Carl Heymanns Verlag erschienen – enthält die pädagogischen Maximen sowie einen Erfahrungsbericht des Autors. Es umfasst 131 Seiten, wovon 27 Seiten auf einen Anhang entfallen, der Fotografien aus dem Alltag der Fürsorgeerziehung wiedergibt.²⁴ Dabei muss zunächst offen bleiben – auch wenn es als sehr wahrscheinlich gelten darf –, ob diese Fotos tatsächlich aus dem Heim ‚Am Urban‘ stammen. Unter diesen Fotos befindet sich auch die folgende Abbildung:

²² Friedrich Schiller: Wilhelm Tell, II. Aufzug, 1. Szene, Z. 921.

²³ Eine informative Darstellung aus der Zeit: Becking 1929.

²⁴ Vgl. Pläß 1910.



Bei Anwendung der oben formal entwickelten Folge von Interpretationsschritten auf dieses Bild ergeben sich folgende Erkenntnisse:

Erster Schritt: Bildkritik

Das meiste, das in diesem ersten Schritt zu klären ist, wurde eben, als es darum ging, das Bild vorzustellen, bereits ausgeführt. Es handelt sich, wie gesagt, um eine Fotografie (schwarz-weiß; Querformat), eine von mehreren in besagtem Buch enthaltenen Aufnahmen. In Anlehnung an den von Pilarczyk und Mietzner²⁵ unternommenen Systematisierungsversuch lässt sich von einer „institutionsöffentlichen Fotografie“ sprechen. Auch wenn es sich um eine in sich abgerundete Einzelaufnahme handelt, ist diese doch in eine Reihe von 25 Fotos eingefügt, die Anstaltsleben in seinen verschiedenen Facetten zeigen wollen, so dass wir hier fast von einer kleinen Serie sprechen können. Auf den übrigen Fotos ist ein Anstaltsgebäude zu sehen, eine Heimfeuerwehr, ein „Jugendturnverein“, verschiedene paramilitärisch organisierte Gruppen, Motive aus dem Arbeitsalltag usw. Auch eine weitere Spielszene, die Mädchen anlässlich einer „Festaufführung zu Kaisers Geburtstag“ zeigt, findet sich. Sollte sich belegen lassen, dass all diese Fotos aus dem Heim ‚Am Urban‘ stammen, wäre damit zum einen klar, dass es sich bei letzterem

²⁵ Pilarczyk/Mietzner 2005, S. 81ff., bes. S. 89.

um ein koedukativ geführtes Heim handelt, und zum anderen wüsste man dann mit Bestimmtheit, dass auch die hier zu interpretierende Aufnahme eine Szene aus dem Heim ‚Am Urban‘ zeigt.

Ob der Verfasser des Büchleins, Louis Pläß, auch der Fotograf all dieser Bilder gewesen ist, kann nicht festgestellt werden. Zu Pläß selbst lässt sich sagen: Louis Pläß ist seiner Herkunft nach Theologe und evangelischer Pastor und seiner großen Erfahrung in der Fürsorgeerziehung wegen 1901 in die Leitung des Erziehungsheims ‚Am Urban‘ berufen worden.²⁶ Das Foto ist zuvor bereits (mindestens) einmal an anderer Stelle veröffentlicht worden, was sich der Bildunterschrift entnehmen lässt, die einen früheren Publikationsort nennt. Die Entstehung der Fotografie kann so spätestens auf das Jahr 1907 datiert werden.

Bei diesem früheren Publikationsort handelt es sich um das von der damaligen Mitarbeiterin des Bundes für Mutterschutz und Sexualreform, der Frauenrechtlerin Adele Schreiber herausgegebene ‚Buch vom Kinde‘, in dessen zweitem Band das Bild einen Beitrag über die Reform der Fürsorgeerziehungsheime illustriert hat.²⁷ Auch in diesem Beitrag hat das Erziehungsheim ‚Am Urban‘ Erwähnung gefunden, wenn auch nur am Rande, und zwar als herausragendes Beispiel für die damals gerade in Gang kommende sozialpädagogische Heimreform. Vor allem aber wird in diesem Aufsatz vermittels der Bildunterschrift klargestellt – was in der Pläßschen Publikation von 1910, wie schon erwähnt, noch offen bleibt –, dass das Foto tatsächlich eine Szene aus dem Heim ‚Am Urban‘ dokumentiert. Damit wäre dann auch, quasi als Nebenprodukt dieser Erkenntnis, der gesamte Fotoanhang des Büchleins von 1910 dem Haus ‚Am Urban‘ zuordenbar.

Zweiter Schritt: Phänomenologische Bildbeschreibung

Abgebildet ist eine verkleidete Kindergruppe, die laut Bildunterschrift entweder kurz davor steht, das Schiller-Drama ‚Wilhelm Tell‘ zur Aufführung zu bringen, die Aufführung soeben beendet hat oder zum Zweck des Fotografiertwerdens eigens zusammengekommen ist. Auch letztere Annahme erscheint nicht abwegig, denn es wird nicht das Spiel selbst dokumentiert. Vielmehr sehen wir die kleinen Schauspieler zu einem Gruppenbild versammelt.

²⁶ Pastoren die Leitung von derartigen Heimen anzuvertrauen, ist allgemein üblich, auch wenn es sich, wie im vorliegenden Fall, nicht um Heime handelt, die sich in kirchlicher Trägerschaft befinden. Einige spärliche biographische Informationen zu Pläß finden sich bei Hillenbrand 1994, S. 142ff.; auch Schmidt 2002, S. 202, geht knapp auf Pläß und sein Heim ‚Am Urban‘ ein.

²⁷ Vgl. Kossatz 1907, S. 143.

In jedem Fall handelt es sich um ein ‚gestelltes‘ Foto, was vermutlich nicht nur ganz allgemein bei Fotos dieser Zeit²⁸, auf jeden Fall aber bei der Mehrzahl der aus der geschlossenen Fürsorgeerziehung überlieferten Fotos der Fall ist.²⁹ Der Quelle von 1907 können wir übrigens die (gegenüber der Bildunterschrift von 1910 präzisere) Information entnehmen, dass offenkundig nicht das gesamte Drama aufgeführt worden ist, sondern nur eine kurze Szene daraus – freilich der unbezweifelbare dramatische Höhepunkt des Ganzen. Die Bildunterschrift im ‚Buch vom Kinde‘ lautet nämlich: „Vorgeführt wurde die Apfelschuß-Szene aus ‚Wilhelm Tell‘“.³⁰

Das Alter der abgebildeten Kinder kann auf ca. acht bis 14 Jahre geschätzt werden. Dem Theaterstück entsprechend haben wir kriegerisch drapierte Gestalten, aber auch einige ländliche Figuren vor uns. Holzstangen und Holzscherwerer sind zu erkennen. Die Kostüme sind alle, wie wir der Bildlegende von 1907 entnehmen können, im Heim, also von den Kindern selbst hergestellt worden. Die Kinder schauen ernst, gespannt und konzentriert drein. Ihre Aufmerksamkeit gilt dem Fotografen. Die Körperbeherrschung im Moment der Aufnahme ist beachtlich. Nur die beiden Kleinsten scheinen etwas abgelenkt. Tell und sein Sohn Walter, vom Betrachter aus gesehen leicht links der Mitte stehend, sind leicht identifizierbar, denn sie sind die beiden einzigen, die bewusst Körperkontakt halten und dadurch ihre Zusammengehörigkeit unterstreichen. Zwei Kinder haben keck einen Fuß nach vorne geschoben, was sie herausfordernd und selbstbewusst erscheinen lässt. Wenn auch aller Zufall ausgeschlossen scheint auf diesem Bild, mit besagter kleiner Geste wird die so perfekte Inszenierung für einen Moment durchbrochen!

²⁸ Man bedenke nur, welcher vergleichsweise erhebliche technische Aufwand um die vorletzte Jahrhundertwende beim Fotografieren noch getrieben werden musste. So ist unser Bild, das lässt sich unter fotografiehistorischen Gesichtspunkten zweifelsfrei feststellen, mit einer recht sperrigen Plattenkamera, die auf ein Stativ montiert war, aufgenommen worden.

²⁹ Ausdrücklich weist z.B. Heike Schmidt 2002, S. 205, auf den ‚gestellten‘ Charakter der in ihrem Buch wiedergegebenen Fotos aus der weiblichen Fürsorgeerziehung hin.

³⁰ Gemeint ist Schiller: Wilhelm Tell, III. Aufzug, 3. Szene. Der Landvogt Gessler verlangt von dem als treffsicherer Armbrustschütze bekannten Tell, der sich wie die anderen Eidgenossen weigert, den die habsburgische Macht symbolisierenden und auf einen Stock aufgepflanzten Hut zu grüßen, eine Probe seines Könnens abzulegen, nämlich einen Apfel vom Kopfe seines Sohnes Walter zu schießen. Nur wenn ihm dies gelinge, sei er ein freier Mann, ansonsten des Todes. Nach erfolgreicher Bewältigung dieser Herausforderung und von Gessler gefragt, warum er denn einen zweiten Pfeil in seinem Köcher verwahrt habe, gibt Tell zu, mit Hilfe dieses zweiten Pfeils im Falle des Scheiterns (und damit der mutmaßlichen Tötung seines Sohnes) den Landvogt zu töten vorgehabt zu haben. Daraufhin lässt Gessler den Tell an Ort und Stelle festsetzen und abführen.

Zwar sind auf dem Foto auch weibliche Gestalten zu sehen, vermutlich aber handelt es sich dabei um entsprechend verkleidete Jungen, so dass wir es mit einer reinen Jungengruppe zu tun hätten. Diese Lesart wird auch durch die zweite im Plaßschen Büchlein abgedruckte Spielszene gestützt, jene erwähnte Aufführung zu Kaisers Geburtstag, die gewissermaßen komplementär zu unserem Bild eine reine Mädchengruppe zeigt.

Das ganze Motiv erinnert in seiner Gruppenaufstellung und in seiner etwas verkrampften Strenge an die aus der Malerei bekannten Familienporträts. Das ist auch nicht überraschend, denn zum Zeitpunkt der Bildentstehung diente bezüglich der Motivik immer noch die Malerei als Vorbild, war „die Bemühung der Fotografen, die Malerei vom Ergebnis her nachzuahmen“³¹ noch sehr lebendig. Erst in den 1920er Jahren sollte sich dieser Vorbildcharakter der Malerei verlieren.

Im Bildhintergrund ist eine Mauer zu erkennen, dahinter Bäume. Bezogen auf die oben genannten vier Bildkategorien handelt es sich um ein Bild, auf dem Erziehung thematisiert wird, ohne dass eine pädagogische Funktion des Bildes erkennbar wäre.

Dritter Schritt: Ikonologische Beschreibung

Versuchen wir in unserem Fall einen ersten Zugang über die Zeitumstände. Hier ist es wichtig, um die große zeitliche Nähe des abgebildeten Geschehens zum Schiller-Gedenkjahr 1905 und dessen Instrumentalisierung im Zuge einer nationalen Geschichtspolitik zu wissen.³²

Schiller ist im Deutschland des 19. Jahrhunderts wohl derjenige Dichter gewesen, der wie kein zweiter als geistiger Katalysator einer sich zur Nation formierenden Gesellschaft gewirkt hat.³³ Erster Höhepunkt dieser Schiller nationalen Interessen subordinierenden Geschichtspolitik waren die Feierlichkeiten zu seinem hundertsten Geburtstag, 1859, mit ihren tagelangen Umzügen, Denkmalsenthüllungen, Theateraufführungen usw. in mehr als 500 deut-

³¹ Tausk 1977, S. 12.

³² Aus der Fülle der einschlägigen Literatur: Ludwig 1909, S. 634ff.

³³ Diese Indienstnahme Schillers erfolgte gegen dessen eigentliche Intentionen – was an dieser Stelle nicht weiter vertieft werden kann. So viel sei allerdings angemerkt: Schiller, Ehrenbürger der Französischen Revolution, hat sowohl in seinen Dramen als auch in seinen historischen Schriften fast ausschließlich Themen der europäischen, nicht der deutschen Geschichte aufgegriffen. Schiller interessierte sich nicht, wie seine Rezipienten im 19. Jahrhundert glauben machen wollten, für den deutschen Einheitsstaat, sondern für Aufklärung, das Menschenrecht auf Freiheit und den Widerstand gegen Despotenwillkür. Schiller war ein, wenn man so will, europäischer, aber sicher kein national-deutscher Intellektueller.

schen (und rd. 50 ausländischen) Städten. Nach dem Urteil des Historikers Otto Dann „in Deutschland wahrscheinlich das größte Massenfest des 19. Jahrhunderts“.³⁴ In der zweiten Jahrhunderthälfte bemächtigte sich auch die erstarkte Arbeiterbewegung des Dichters³⁵, so dass Schillers Popularität tatsächlich alle Klassen und Schichten der damaligen Gesellschaft erfasst hat. Auch hierin ist das Beispiel Schillers singulär, denn der Einfluss des kongenialen Goethe ist viel mehr auf das Bildungsbürgertum beschränkt geblieben als der Schillers.

Nach 1871 hielt Schiller dann Einzug in die Schulen.³⁶ Jeder Schüler las im Verlaufe seiner Schulzeit wenigstens ein Schillerdrama. Hinzu kamen die Balladen, die fleißig auswendig gelernt wurden, in den Gymnasien noch die ästhetischen und historischen Schriften, die man studierte und zu Abitursaufsätzen verarbeitete. Viele Schülerjahrgänge haben Schillers ‚Lied von der Glocke‘ traktieren müssen, immerhin 424 Verse.

In dieser Tradition stand nun auch das Schillergedenken im Jahre 1905, dem hundertsten Todesjahr des Dichters, selbst wenn dieses Datum nicht mehr die ganz großen Emotionen (wie noch ein knappes halbes Jahrhundert zuvor) wecken konnte. Immerhin: Auf Anordnung der preußischen Provinzialschulverwaltungen waren am Todestag Schillers (9. Mai) in allen Schulen Schillerfeiern abzuhalten und in diesem Rahmen der für nationale Projektionen besonders gut geeignete ‚Wilhelm Tell‘ aufzuführen. Zugleich war der ‚Tell‘ das mit Abstand volkstümlichste aller Schiller-Dramen und sein Inhalt auch für die jüngeren Schüler leicht nachzuvollziehen. Ein idealer Beitrag zur politischen Erziehung im Geiste des Wilhelminismus.

Zurück zu unserem Bild. Hier lässt sich nun präzisieren: Das Bild ist sehr wahrscheinlich nicht erst 1907, sondern schon 1905 entstanden und zeigt vor dem Hintergrund des eben Ausgeführten nichts Auffälliges oder Bemerkenswertes; ein vertrautes Sujet. So haben sich damals Tausende von Lehrern mit ihren Schülern präsentiert. Mit einigem Fleiß würde man wohl aus Privatsammlungen zahlreiche ähnliche Abbildungen beschaffen können.

Hier könnte unsere Bildbetrachtung enden – ohne wirklich Aufregendes erbracht zu haben. Die Mauer im Bildhintergrund, die spontan an eine Einrichtung der geschlossenen Fürsorgeerziehung denken lässt, sie hätte jederzeit auch einen Schulhof umfassen können. Freilich wissen wir schon, dass es

³⁴ Dann 2005, S. 26.

³⁵ Vgl. dazu Hagen 1977.

³⁶ Allerdings nur der späte Schiller. Das Frühwerk Schillers, allem voran ‚Die Räuber‘, galt als zu rebellisch und unangepasst.

sich bei den Abgebildeten eben nicht um die Schüler eines x-beliebigen Gymnasiums, einer beliebigen Volksschule handelt. Es sind tatsächlich Fürsorgezöglinge, die sich hier vor die Kamera gestellt haben! Das wirft dann doch weitere Fragen auf.

Vierter Schritt: Ikonologische Interpretation

Verschiedentlich schon wurden im Rahmen der hier vorgelegten Überlegungen Bilder als Inszenierungen bezeichnet, als Inszenierungen von Wirklichkeit. Dafür ist das ausgewählte Bildbeispiel in doppelter Weise ein trefflicher Beleg. Nicht nur haben die Kinder ein szenisches Spiel aufgeführt, sie wurden vom Fotografen zum Zweck der Abbildung auch noch unübersehbar in Szene gesetzt! Und diese Szenerie – in ihrem doppelten Sinne – entstammt nicht – es wurde eben noch einmal in Erinnerung gerufen – einer normalen Schule, sondern ist, wie aus der zugehörigen Textquelle bekannt, in einem Fürsorgeerziehungsheim zu lokalisieren.

Das deckt sich nun nicht mehr mit den Erwartungen. Fürsorgeerziehung stellt man sich üblicherweise anders vor: streng, kärglich, freudlos, von Arbeit, Unterdrückung und Schlägen bestimmt. Jedenfalls ist dies der Eindruck, den neuere historiographische Untersuchungen, quellenmässig durchaus gut begründet, vermitteln. Zudem wird immer deutlicher, dass schon das Jahrzehnt vor dem Ersten Weltkrieg, also der Zeitraum, in dem das hier zur Diskussion stehende Foto entstanden ist, und nicht erst, wie bislang angenommen³⁷, die späten 1920er Jahre von Heimskandalen und Heimrevolten gekennzeichnet gewesen sind, die Lage also schon länger übel gewesen sein muss.³⁸ Zur Untermauerung dieser Erkenntnis trägt auch das Bildmaterial bei, das den bereits erwähnten Forschungsarbeiten beigegeben ist, und welches meist die leeren Schlafsäle mit ihren langen Reihen regelmäßig angeordneter Betten oder die äußere Erscheinung der Anlage in ihrem Kasernencharakter und wenn überhaupt Zöglinge, dann diese bei der Arbeit zeigt.³⁹ Die Bilder stehen offenkundig im Dienste der Absicht, Fürsorgeerziehung in ihrem dis-

³⁷ Eine Schlüsselrolle spielt hier das Standardwerk von D. J. K. Peukert (vgl. Peukert 1986).

³⁸ Vgl. z.B. Malméde 2002.

³⁹ Es gibt Ausnahmen: In Schmidt 2002, S. 210 findet sich neben Abbildungen arbeitender Mädchen auch eine Tanzszene; in Banach 2007 gibt es einige wenige Abbildungen turnender und badender Fürsorgezöglinge, ja sogar die Mitglieder eines kleinen Posaunenchores blasen kräftig die Backen auf. Hinzuweisen ist auch auf Priem 1994, die zweimal badende Kinder und ebenfalls zweimal einen Reigentanz weiblicher Zöglinge zeigt. Dieses Buch ist freilich insofern kurios zu nennen, als die meisten Abbildungen chronologisch gar nicht zum Untersuchungszeitraum passen, ihnen insofern also kaum Erkenntniswert zugesprochen werden kann.

ziplinierenden Charakter vorzuführen.⁴⁰ Sollten diese Auswahlen allerdings schon durch die Art des vorhandenen Bildmaterials bestimmt sein, dann wäre dies ein Hinweis darauf, dass schon die Zeitgenossen selbst nicht an einer facettenreichen Darstellung der Realität interessiert gewesen sind, sondern vielmehr eine ganz bestimmte politische Aussageabsicht verfolgt haben.⁴¹

Jedenfalls kommt Spielen in dem Bild, das hier gezeichnet wird, kaum vor, schon gar nicht so aufwändiges Theaterspiel, wie es das Foto zeigt. Tatsächlich sucht man in der zeitgenössischen Literatur zur Anstaltserziehung vergeblich nach Hinweisen zum Spiel und seiner pädagogischen Bedeutung, und wenn wir doch fündig werden, dann mit Bezug auf die in der Jugendpflege geübte Kriegsspielerei, die auch für die Fürsorgeerziehung propagiert wurde. Kurzum: Das Missverhältnis zwischen dem, was nach genauer Kenntnis der Diskussion zu erwarten wäre, und dem, was der Betrachter bei Pläß tatsächlich zu sehen bekommt, verhilft uns als heutigen Rezipienten zu einer Erweiterung unseres Wissens über die Realität von Fürsorgeerziehung um 1900. Es war nicht alles grau und trist, es ging nicht nur um Verwahrung und Abrichtung, vielmehr hat es sie auch hier gegeben, die Momente des lustvollen Spiels! Zumindest in jenem Typus von Anstalt, den das Heim ‚Am Urban‘ repräsentiert. Das ist damit gemeint gewesen, wenn oben davon die Rede war, Bilder enthielten gegenüber Texten ein Mehr und Anderes an Information und seien ein Korrektiv eingefahrener Sichtweisen.⁴² Zwar könnte man einwenden, das Bild sei ja Inszenierung, eben ‚gestellt‘, und spiegele Realität nur auf vielfach gebrochene Weise wider. Dagegen spricht jedoch: Der Aufwand, den Pläß bezüglich der Kostüme hat treiben lassen, ist so im-

⁴⁰ So als ob sie mit ihrem spezifischen Material den Foucaultschen Diskurs um das Überwachen und Strafen bereichern wollten (vgl. Foucault 1977).

⁴¹ Ein zufällig gewähltes Beispiel: Die vom Hamburger Landesjugendamt 1925 herausgegebene und bebilderte Gesamtdarstellung der öffentlichen Jugendpflege in Hamburg enthält (abgesehen von Kindergartenszenen, die aber für den hier diskutierten Zusammenhang nicht einschlägig sind) nur eine Abbildung spielender Fürsorgezöglinge (vgl. Landesjugendamt Hamburg 1925).

⁴² Es ist übrigens interessant, dass noch ein weiteres renommiertes Reformheim der Zeit, die von Johannes Trüper gegründete Sophienhöhe bei Jena, in einer ebenfalls bebilderten Selbstdarstellung dem Spiel der Zöglinge großes Gewicht beimisst (vgl. Trüpers Erziehungsheim (1912), S. 20, S. 35f., S. 37 [Märchenspiel]). – Einen eigenen, bemerkenswerten Beitrag zu dieser Art kontrastiver Präsentation hat ein vehementer Kritiker der Heimerziehung, Peter Martin Lampel, geliefert (vgl. Lampel 1928). In seinem 1928 erschienenen Report aus der Fürsorgeerziehung hat Lampel den dort abgedruckten Statements jugendlicher Fürsorgezöglinge genrehafte Bleistiftzeichnungen im Stile der englischen fancy-pictures beigelegt, die beim Betrachter Mitgefühl mit und Zuneigung zu den abgebildeten Jugendlichen erzeugen sollen.

mens, dass dahinter guten Gewissens mehr als Inszenierung, nämlich ernsthafte pädagogische Praxis vermutet werden kann.

Immerhin ist jetzt das Interesse an der Aussageabsicht des Bildners geweckt, des Louis Pläß, der seinem Bericht neben anderen Fotos eben auch dieses Foto beigegeben hat. Selbst wenn Pläß nicht der Fotograf gewesen sein sollte, lässt sich doch davon ausgehen, dass er die Auswahl besorgt hat. Also: Warum gerade dieses Bild? Was ist die Botschaft?

Hier muss differenziert werden. Zum einen wendet sich der Autor (Pläß) ganz allgemein an die Öffentlichkeit, darunter nicht zuletzt an die Politik und die Behörden, die Dienststellen der Armenfürsorge, die sein Heim finanzieren und kontrollieren. Dieser Öffentlichkeit will er sagen: Mein Fürsorgeheim ist selbstverständlicher Teil eines großen nationalen Projekts, das den treuen Untertanen und brauchbaren Staatsbürger zum Ziel hat. Daran wirkt das Heim ‚Am Urban‘ genauso selbstverständlich und – notabene! – erfolgreich mit wie jede andere Schule im Reich der Hohenzollern. Eine Botschaft, der auch durch das weitere Bildmaterial im Anhang des Büchleins Gewicht verliehen wird. Dort sind – wie schon erwähnt und gewissermaßen in Bestätigung dessen, was eben gerade über die Fürsorgeerziehung im Kaiserreich angedeutet wurde – Szenen aus der Jugendpflege, d.h. paramilitärisch agierende Jungengruppen, zu sehen. Wenn man weiß, dass just in jenen Jahren überall im Reich die ersten Jugendpflegerlase herauskamen, in denen sich das staatliche Interesse an der (vielfach in Verbindung mit Schulen von Lehrern praktizierten) Jugendpflege niederschlägt, dann ist das ein starker Hinweis auf den Kontext, in dem das Bild zu lesen ist. Noch die Inszenierung der Schauspieler-Gruppe selbst, die vor der Linse des Fotoapparats für einen Moment erstarrten Körper der Kinder nämlich, will den herausragenden gesellschaftlichen Auftrag aller öffentlichen Erziehung, Kultivierung als Disziplinierung pädagogisch zu bewerkstelligen, visuell unter Beweis stellen.

Mit all dem verfolgt Pläß mutmaßlich eine ganz bestimmte Absicht. Er möchte den Ausgrenzungsversuchen, denen sich seine Zöglinge stets und immer wieder ausgesetzt sehen, entschieden widersprechen. Nein, will das Foto sagen, das auf diese Weise unversehens zu einer „Werbe-Fotografie“ (Pilarczyk/Mietzner) mutiert: Diese jungen Menschen sind Mitglieder der bürgerlichen Gesellschaft, an deren unumstrittenen Ritualen (Schillerfeier!) sie jederzeit mitwirken. Und die durchaus selbstbewusste Körpersprache der Abgebildeten signalisiert, dass sie sich dessen wohl auch bewusst sind – soweit man dies bei Kindern unterstellen darf.

So findet sich in der Szenerie der kleinen Tell-Darsteller sehr eindrücklich die Selbstverpflichtung der in ihrer modernen Gestalt damals gerade entste-

henden Sozialpädagogik ausgedrückt, die da lautet, die jungen Heranwachsenden vom Rand der Gesellschaft nicht einfach wegzusperren und allenfalls auf ein Leben als marginalisierte Existenzen vorzubereiten, sondern sie in die Mitte der Gesellschaft hineinzusozialisieren. Die Erfüllung dieses Versprechens galt es stets aufs Neue zu beweisen, und das hier zur Diskussion stehende Foto ist gleichsam der Beleg, dass dies im Fürsorgeerziehungsheim ‚Am Urban‘ in Zehlendorf bei Berlin gelungen ist – und wohl auch darüber hinaus gelingen kann.

Damit gerät schon die zweite Zielgruppe, die Pläß augenscheinlich ansprechen will, in den Fokus des Interesses. Diese Zielgruppe ist die pädagogische Fachöffentlichkeit, die Pläß als Professioneller, der sich an Professionelle wendet, überzeugen möchte. Aus dem Textteil des Buches sowie aus anderen Veröffentlichungen ist bekannt, dass sich Louis Pläß ausdrücklich als Teil der reformpädagogischen Bewegung verstanden hat und von dieser auch als Reformler anerkannt worden ist.⁴³ So ist das Büchlein von 1910 „in Verehrung und Dankbarkeit“ dem „Herrn Stadtschulrat Georg Kerschensteiner zu München“ gewidmet, und im Vorwort bekennt sich Pläß zu nahezu allem, was damals unter dem Label ‚Reformpädagogik‘ angesagt war, darunter vor allem zum Arbeitsschulgedanken (deshalb die Nähe zu Kerschensteiner!), den Pläß anstelle des traditionellen Stumpfsinns des Tütenklebens und der Besenbinderei (ganz zu schweigen von der harten körperlichen Arbeit in der Landwirtschaft) in die Anstaltsreform eingeführt hat.⁴⁴ Ebenfalls an herausgehobener Stelle wird die Kunsterziehungsbewegung genannt. Gerade im Lichte der Kunsterziehungsbewegung liest man die Tell-Szene noch einmal anders. Dem professionellen Pädagogen damals und heutigen Erziehungshistorikern wird hier nämlich nicht nur ein Stück Staatsbürgererziehung im Geiste des Wilhelminismus, sondern auch und nicht zuletzt lebendige kunsterzieherische und damit reformpädagogische Praxis vorgeführt und fotografisch dokumentiert. Und auch das Darstellungsmittel ‚Fotografie‘ erhält vor diesem Hintergrund seine eigene Wertigkeit: Pilarczyk und Mietzner weisen darauf hin, dass es unter den reformpädagogischen Strömungen vor allem die Kunsterziehungsbewegung in Gestalt von Alfred Lichtwark gewesen ist, die von Anfang an die Fotografie in den Dienst ihrer „kunsterzieherischen und

⁴³ Das Heim bestand schon seit 1825, ist jedoch erst von Pläß zu einem Reformheim umgestaltet worden. Ganz in diesem Sinne ist das Heim als Schöpfung Pläß' von Peter Petersen (vgl. Petersen 1926, S. 280) in die internationale sozialpädagogische Reformbewegung eingereiht worden. Vgl. auch Anmerkung 27.

⁴⁴ Vgl. z.B. Pläß 1907.

volkspädagogischen Bemühungen“ gestellt hat.⁴⁵ Und schließlich hat reformpädagogisches Denken insofern die Bildwahl gesteuert, als eine Festivität zur Darstellung kommt, und zwar eine solche, die nicht im kirchlich-religiösen Kontext angesiedelt ist. Auch zuvor schon kannte das Anstaltsleben Feste und Feiern. Aber diese waren durchwegs an den kirchlichen Feiertagskalender geknüpft. Nicht so bei Plaß.

Diese Beobachtung führt schon zur letzten hier anzustellenden Überlegung. Was ist, so soll in dieser kleinen Bildbetrachtung abschließend gefragt werden, an der Haltung des Sozialpädagogen Plaß das spezifisch Reformpädagogische? Anders gefragt, welche Bedeutung kommen dem Arbeitsschuldanken und der Kunsterziehung – übrigens auch der Schülermitbestimmung (Schulgemeinde), die Plaß, was hier nicht näher ausgeführt werden kann, ebenfalls praktiziert hat⁴⁶ – im sozialpädagogischen Kontext zu? Ein Antwortversuch könnte so aussehen: Reformpädagogisch ist die Haltung Plaß' im Kern deshalb zu nennen, weil er zwei gängigen Deutungsansätzen gleichermaßen widersprochen hat: Sowohl jener die Anstaltspädagogik seit alters her prägenden Einstellung, Elend und Verwahrlosung seien eine Folge des Abfalls von Gott, als auch der damals gerade an Bedeutung gewinnenden biologistischen Lehre, wonach Dissozialität ein Produkt schlechter Anlagen sei. „Von diesem Glauben an die Allmacht der hereditarischen Belastung [...] muß unser Volk gründlich kuriert werden“, schrieb Plaß 1908. Und wieder:

„Die unleugbare Tatsache, dass gerade die untere Schicht der Bevölkerung am meisten an dem Verbrechen beteiligt ist, erweist zur Evidenz, daß das ungesunde Milieu und die mangelhafte Erziehung die guten Triebe verkümmern, die bösen aber zur unüberwindlichen Leidenschaft entwickeln.“⁴⁷

Plaß zeigt sich vielmehr als ein Anhänger jener Schule, deren Vertreter daran glaubten, dass den im Zirkel von Armut und abweichendem Verhalten gefangenen Kindern und Jugendlichen mit menschlichem Respekt, mit Liebe und mit der Gestaltung stabiler und anregungsreicher Umwelten geholfen werden könne. Deshalb Mitbestimmung, deshalb Arbeitserziehung, deshalb Kunsterziehung im Erziehungsheim. Plaß ist so gesehen nichts weniger als ein Vor-

⁴⁵ Pilarczyk/Mietzner 2005, S. 23.

⁴⁶ Vgl. dazu den Beitrag ‚Selbstverwaltung und Selbstregierung im Dienste der Erziehung in Besserungsanstalten. Ein Bericht von Pastor Plaß, Direktor der Erziehungsanstalt am Urban (Zehlendorf bei Berlin)‘ als Anhang in Foerster 1911, S. 207-216.

⁴⁷ Plaß 1908, S. 21.

läufer der späteren „sozialpädagogischen Bewegung der zwanziger Jahre“⁴⁸, Vorläufer eines Karl Wilker, eines Siegfried Bernfeld, eines Walter Herrmann, eines Curt Bondy und anderer mehr.

6 Methodologische Schlussbetrachtung

Ein Anliegen des Beitrags war es, mit Hilfe einer methodisch angeleiteten Bildanalyse zu zeigen, welche praktische Bedeutung der Einbezug ikonographischen Materials in die Erforschung nicht zuletzt auch der Geschichte der Sozialpädagogik hat. Dies gilt gerade dann, wenn Interesse an qualitativen Fragestellungen besteht. Die Lebenswelt der historischen Subjekte ist dem Forscher kaum so leicht zugänglich wie eben über Bilder, zumal wenn es sich nicht um künstlerische Abbildungen, sondern – wie im vorliegenden Fall – um Fotografien dokumentarischen Charakters handelt. So verstanden sind Bilder in der Tat „Quellen eigener Art“, wie Rudolf W. Keck einmal zutreffend festgestellt hat.⁴⁹ Dieses praktische Anliegen wird von einer eher aufs Theoretische gerichteten Absicht ergänzt. Am Ende dieses Beitrags sollen deshalb die oben angestellten methodologischen Überlegungen noch einmal aufgegriffen werden.

Um dieses methodologische Interesse zu präzisieren, bietet es sich an, sich mit der eben wiedergegebenen Ansicht Rudolf W. Kecks etwas genauer zu befassen. Bilder als „Quellen eigener Art“ zu verstehen, kann nämlich – so die hier vertretene These – nicht bedeuten, der weitergehenden Schlussfolgerung Kecks, der Bilder auch als „selbstständige Quellen“ anspricht⁵⁰, zuzustimmen. Zumindest scheint diese Ansicht dann nicht vertretbar, wenn man ‚selbstständig‘ im Sinne von ‚selbst erklärend‘ interpretiert. Denn ließe man sich auf diese Sichtweise ein, wäre es nur noch ein kleiner Schritt bis zur Aufgabe des platonischen Bildverständnisses, das – wie oben ausgeführt – ein Referenzverhältnis zwischen einem Bild als Abbild und einem diesem Abbild zugrundeliegenden Urbild zwingend voraussetzt. Bilder können so gesehen niemals ‚selbstständig‘ und für sich stehen. Dass diese erkenntnistheoretische Position gerade dann essentiell ist, wenn der (historische) Quellencharakter eines Bildes zur Diskussion steht, wurde ebenfalls oben zu zeigen versucht.

⁴⁸ Herrmann 1956.

⁴⁹ In Keck/Kirk/Schröder 2004, S. 7 (Vorwort).

⁵⁰ Ebd. S. 8.

Man darf also bei allem Engagement für das Bild als Quelle bildungs- und erziehungshistorischen Arbeitens nicht übersehen: Texte können durchaus für sich stehen und können insofern beanspruchen, „selbständige Quellen“ zu sein. Bei Bildern – auch und gerade bei Fotografien dokumentierenden Charakters – ist das nicht der Fall. Sie repräsentieren eben keine eigenständige Wirklichkeit, ansonsten verlören sie ihren Status als (historische) Quelle. Ihre besondere Stärke liegt ja gerade darin, die Existenz einer vorgängigen Realität zu belegen, zu bestätigen, was einmal gewesen ist. In diesem Sinne ist es vom Anspruch her bescheidener, zugleich aber auch treffender, zu sagen: „Fotos liefern Beweismaterial“. So jedenfalls hat das Susan Sontag in einem ihrer großen Foto-Essays einmal pointiert ausgedrückt.⁵¹ In dieser Eigenschaft als Beweismittel freilich sind Bilder und in besonderer Weise natürlich Fotos Texten sogar überlegen, da letztere ja durchaus auch Fiktives zum Gegenstand haben können.

Worte müssen der Fotografie also (er)klärend an die Seite treten. Dazu der Foto-Theoretiker John Berger: „In der Beziehung zwischen einer Fotografie und Worten verlangt die Fotografie nach einer Interpretation, und die Worte liefern sie ihr gewöhnlich. Die Fotografie – als Beweis unwiderlegbar, aber unsicher, was den Sinn angeht – erhält Sinn erst durch Worte.“⁵² „Ohne eine Geschichte“, so Berger, ergeben Fotos „keinen Sinn“⁵³. Man könnte auch sagen, Text und Bild stehen zueinander in einer Ähnlichkeitsrelation, freilich in einer zu Gunsten des Textes asymmetrischen Ähnlichkeitsrelation. In der allgemeinen sozialwissenschaftlichen Methodendiskussion führt dieses Misstrauen dem eigenständigen Quellencharakter von Bildern gegenüber übrigen

⁵¹ Sontag 1978, S. 11.

⁵² In: Berger/Mohr 1984, S. 92.

⁵³ Ebd., S. 89. Dass sich herausstellen kann, dass dieser Sinn auch ein anderer als der zunächst angenommene sein kann, haben 1999 die kontroversen Diskussionen um einige Fotos der so genannten ‚Wehrmachtsausstellung‘ des Hamburger Instituts für Sozialforschung gezeigt und liegt in der Natur des hermeneutischen Prozesses. Ein ähnliches Phänomen scheint – um ein anderes Beispiel zu geben – bei den seit Jahrzehnten anhaltenden Debatten um die Authentizität des legendären Capa-Fotos ‚Loyalistischer Soldat im Moment seines Todes‘ aus dem spanischen Bürgerkrieg (1936-1939) gegeben zu sein. Hier sind mehr denn je sowohl der Fotograf (Robert Capa oder doch Gerda Taro?) als auch die von Capa vorgegebene Erläuterung umstritten, es handele sich bei dem Abgebildeten um einen tödlich getroffenen republikanischen Kämpfer. Freilich wäre im letzteren Fall schlimmstenfalls der Ruf des Fotografen (der sich dann als ein Schwindler erwiesen hätte) beschädigt, während der Fall der Wehrmachtsausstellung erhebliche geschichtspolitische Bedeutung hatte.

zu der Tatsache, dass „visuelles Material“ in der Regel „mit anderen Methoden und Daten trianguliert [wird]“. ⁵⁴

An dem diesem Beitrag zugrunde liegenden kleinen Beispiel der Schauspieltruppe aus dem ‚Haus am Urban‘ und der mehrschrittigen Interpretation ihrer Abbildung kann man diesen Bild-Text-Verweisungszusammenhang sehr schön zeigen. Dem Text des Büchleins sind alle wesentlichen Informationen zu entnehmen, die ausreichen, um Plaß als Reformpädagogen auf dem Feld der Sozialpädagogik erkennbar werden zu lassen. Allein die Bilder hätten dies keineswegs zu leisten vermocht. Man stelle sich nur einmal vor, man verfügte tatsächlich nur über die besagte Abbildung und allenfalls noch über die zugehörige Bildlegende. Selbst die Kenntnis der gesamten Fotoserie, der die interpretierte Aufnahme entnommen ist, hätte kaum weitergeholfen. Spätestens nach der ikonographischen Bildbeschreibung hätte man die Segel streichen müssen. Die eigentlich ergiebigen, weil neue Erkenntnisse zu Tage fördernden folgenden Schritte setzen neben der Fotografie die Kenntnis des flankierenden Textes, also des Büchleins, zwingend voraus. Fazit: Auch an diesem konkreten Fall bestätigt sich, was mit allgemeinem Geltungsanspruch so formuliert werden kann: Nicht für sich, erst in der Bild-Text-Verbindung kann das Bild seine spezifische Botschaft vermitteln und seinen Reiz als Quelle *sui generis* voll ausspielen.

Weil also die Probleme in der Anwendung der Methode tiefer liegende methodologische Gründe haben, resultiert die Zurückhaltung der Bildungshistoriker(innen) in der Nutzung von Bildern als Quellen der Erziehungs- und Bildungsgeschichte nicht aus Ignoranz und methodischer Unsicherheit allein, sondern ist bis zu einem gewissen Punkt sogar berechtigt. Deshalb wird man auch künftig kaum von einem ‚iconic turn‘ in der Historischen Bildungsforschung sprechen können, eher von einer notwendigen Ergänzung des klassischen Quellenfundus der Historischen Bildungsforschung. So wie das Bild in der Real-Geschichte von Bildung und Erziehung dem (geschriebenen und gesprochenen) Wort gegenüber stets eine bestenfalls (unter)stützende Funktion hatte – besonders sichtbar kommt dies im Fall der didaktischen Verzweckung des Bildes zum Ausdruck –, können Bilder als Objekte bildungsgeschichtlicher Erkenntnis immer nur eine beweisende, ergänzende, korrigierende und illustrierende Aufgabe übernehmen. In dieser Funktion aber sollten Bilder nicht nur aus den oben einleitend genannten Gründen intensiver denn je genutzt werden. Denn wie schon John Berger mit Blick auf Bild und Text in ihrer gemeinsamen Wirkung auf den Rezipienten festgestellt hat – und was die

⁵⁴ Flick 1995, S. 171.

hier vorgelegte Bildbetrachtung hoffentlich hat demonstrieren können: „Zusammen sind die beiden sehr machtvoll.“⁵⁵

Quellen und Literatur

Gedruckte Quellen

- Beeking, Josef (1929): Grundriss der Kinder- und Jugendfürsorge. Mit einem Anhang der wichtigsten einschlägigen Gesetzestexte. Freiburg i. Br.
- Foerster, Friedrich Wilhelm (1911): Schuld und Sühne. Einige psychologische und pädagogische Grundfragen des Verbrecherproblems und der Jugendfürsorge. München.
- Kossatz, Bernhard (1907): Besserungshäuser. In: Schreiber, Adele (Hg.): Das Buch vom Kinde. Ein Sammelwerk für die wichtigsten Fragen der Kindheit. II. Bd. Leipzig, Berlin, S. 139-145.
- Lampel, Peter-Martin (1928): Jungen in Not. Berichte von Fürsorgezöglingen. Berlin.
- Ludwig, Albert (1909): Schiller und die deutsche Nachwelt. Berlin.
- Landesjugendamt Hamburg (Hg.) (1925): Öffentliche Jugendhilfe in Hamburg. Hamburg.
- Petersen, Peter (1926): Innere Schulreform und Neue Erziehung. Gesammelte Reden und Aufsätze. Weimar.
- Plaß, Louis (1907): Über Arbeitserziehung. Vortrag, gehalten auf dem Kongress für Kinderforschung und Jugendfürsorge am 1.-4. Oktober 1906 zu Berlin. In: Beiträge zur Kinderforschung und Heilerziehung. Beihefte zur Zeitschrift für Kinderforschung, H. XXIII.
- Plaß, Louis (1908): Gesundung des sozialen Lebens durch Volkserziehung. Eine populäre, gemeinverständliche Abhandlung. Berlin.
- Plaß, Louis (1910): Praktische Erziehungsarbeit im Fürsorgeheim „Am Urban“. Ein Beitrag zur sozialen Erziehungsreform. Berlin.
- Trüpers Erziehungsheim und Jugendsanatorium auf der Sophienhöhe bei Jena (¹¹1912). Jena.

Literatur

- Banach, Sarah (2007): Der Ricklinger Fürsorgeprozess 1930. Evangelische Heimerziehung auf dem Prüfstand. Opladen, Farmington Hills.
- Berger, John/Mohr, Jean (Hg.) (1984): Eine andere Art zu erzählen. Übersetzt von Kyra Stromberg. München, Wien.
- Böhme, Gernot (1999): Theorie des Bildes. München.
- Dann, Otto (2005): Friedrich Schiller in Deutschland und Europa. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 9/10 (28. Februar), S. 23-31.
- Flick, Uwe (1995): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek bei Hamburg.
- Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt a. M.
- Hagen, Wolfgang (1977): Die Schillerverehrung in der Sozialdemokratie. Zur ideologischen Formation proletarischer Kulturpolitik. Stuttgart.
- Herrmann, Gertrud (1956): Die sozialpädagogische Bewegung der zwanziger Jahre. Weinheim, Berlin.

⁵⁵ In: Berger/Mohr 1984, S. 92.

- Hillenbrand, Clemens (1994): Reformpädagogik und Heilpädagogik – unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschule. Bad Heilbrunn/Obb.
- Hogrebe, Wolfram (1971): Art. ‚Bild‘. In: Ritter, Joachim (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd. 1. Basel, Stuttgart, Sp. 913-920.
- Jäger, Jens (2000): Fotografie: Bilder der Neuzeit. Einführung in die Historische Bildforschung. Tübingen.
- Keck, Rudolf W./Kirk, Sabine/Schröder, Hartmut (Hg.) (2004): Bildung im Bild. Bilderwelten als Quellen zur Kultur- und Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn/Obb.
- Klafki, Wolfgang (2001): Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Rittelmeyer, Christian/Parmentier, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Mit einem Beitrag von Wolfgang Klafki. Darmstadt, S. 125-148.
- Malmede, Hans (2002): Jugendkriminalität und Zwangserziehung im deutschen Kaiserreich bis 1914. Ein Beitrag zur Historischen Jugendforschung. Baltmannsweiler.
- Mollenhauer, Klaus (1983): Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München.
- Mollenhauer, Klaus (1987): Ein Jesus-Knabe um 1280. In: Rittelmeyer Christian/Wiersing, Erhard (Hg.): Erziehung und Bildung im Mittelalter und in der frühen Neuzeit (Informationen zur erziehungs- und bildungshistorischen Forschung, H.31). O. O., S. 133-158.
- Mollenhauer, Klaus (1997): Methoden erziehungswissenschaftlicher Bildinterpretation. In: Friebertshäuser, Barbara/Prenzel, Annedore (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München, S. 247-264.
- Panofsky, Erwin (1979): Zum Problem der Beschreibung und Inhaltsdeutung von Werken der bildenden Kunst. In: Kaemmerling, Ekkehard (Hg.): Bildende Kunst als Zeichensystem 1: Ikonographie und Ikonologie. Theorien, Entwicklung, Probleme. Köln, S. 185-206.
- Peukert, Detlef J. K. (1986): Grenzen der Sozialdisziplinierung. Aufstieg und Krise der deutschen Jugendfürsorge von 1878 bis 1932. Köln.
- Pilarczyk, Ulrike/Mietzner, Ulrike (2005): Das reflektierte Bild. Die seriell-ikonographische Fotoanalyse in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Bad Heilbrunn/Obb.
- Prange, Regine (2003): Art. „Bild“. In: Pfisterer, Ulrich (Hg.): Metzler-Lexikon Kunstwissenschaft. Ideen, Methoden, Begriffe. Darmstadt, S. 43-46.
- Priem, Karin (1994): Die Geschichte der evangelischen Korrekptionsinstitution Rettungshaus in Württemberg (1820-1918). Zur Sozialdisziplinierung verwahrloster Kinder. Köln u.a.
- Sachße, Christoph (1995): Historische Forschung zur Sozialarbeit/Sozialpädagogik. Eine Zwischenbilanz nach 20 Jahren. In: Thiersch, Hans/Grunwald, Klaus (Hg.): Zeitdiagnose Soziale Arbeit. Zur wissenschaftlichen Leistungsfähigkeit der Sozialpädagogik in Theorie und Ausbildung. Weinheim, München, S. 49-61.
- Sachße, Christoph/Tennstedt, Florian (Hg.) (1983): Bettler, Gauner und Proleten. Armut und Armenfürsorge in der deutschen Geschichte. Reinbek bei Hamburg.
- Schmidt, Heike (2002): Gefährliche und gefährdete Mädchen. Weibliche Devianz und die Anfänge der Zwangs- und Fürsorgeerziehung. Opladen.
- Schmitt, Hanno/Link, Jörg-W./Tosch, Frank (Hg.) (1997): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn/Obb.
- Sontag, Susan (1978): Über Fotografie. Aus d. Amerik. von Mark W. Rien und Gertrud Baruch. München, Wien.
- Talkenberger, Heike (1994): Von der Illustration zur Interpretation: das Bild als historische Quelle. Methodische Überlegungen zur Historischen Bildkunde. In: Zeitschrift für Historische Forschung 21, S. 289-313.

- Talkenberger, Heike (1997): Historische Erkenntnis durch Bilder? Zur Methode und Praxis der Historischen Bildkunde. In: Schmitt, Hanno/Link, Jörg-W./Tosch, Frank (Hg.): Bilder als Quellen der Erziehungsgeschichte. Bad Heilbrunn/Obb., S. 11-26.
- Tausk, Petr (1977): Die Geschichte der Fotografie im 20. Jahrhundert. Von der Kunstfotografie bis zum Bildjournalismus. Köln.
- Wohlfeil, Rainer (1991): Methodische Reflexionen zur Historischen Bildkunde. In: Tolkemitt, Bernd/Wohlfeil, Reiner (Hg.): Historische Bildkunde: Probleme – Wege – Beispiele (Zeitschrift für Historische Forschung. Beiheft 12). Berlin, S. 17-36.
- Zeller, Susanne (1994): Geschichte der Sozialarbeit als Beruf. Bilder und Dokumente (1893-1939). Pfaffenweiler.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Franz-Michael Konrad, Katholische Universität Eichstätt, Ostenstrasse 26, D-85072 Eichstätt
e-mail: franz.konrad@ku-eichstaett.de

„Blinde Flecke“ der Debatte? – Was die Erziehungswissenschaft über (Ost-)Flüchtlinge (nicht) weiß¹

1 Einleitung

Parallel dazu, dass auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene Migrations- und Integrationsphänomene verstärkt in den Blick geraten sind, erfahren diese Phänomene und ihre Relevanz für Erziehungs- und Bildungsverhältnisse auch in der Erziehungswissenschaft ausgiebige Beachtung. Mit der Interkulturellen Pädagogik entwickelte sich sogar eine explizit für diese Fragenkomplexe zuständige Teildisziplin. Auffällig an diesem disziplinären Diskurs ist, dass als Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen in den einschlägigen Einführungen, die im Verlauf des letzten Jahrzehnts erschienen sind, in der Regel jener Zeitpunkt genannt wird, als die Nachkommen der seit Ende der 1950er-Jahre nach Deutschland gekommenen Gastarbeiter in größerer Zahl in das deutsche Bildungswesen eintraten.² Dies ist insofern bemerkenswert, als das besetzte Deutschland bzw. die gerade entstehende Bundesrepublik³ bereits in der unmittelbaren Nachkriegszeit mit der Herausforderung konfrontiert war, eine große Zahl an Migranten aufzunehmen und deren Kinder in institutionelle Bildungsprozesse einzubinden. Die Rede ist hier von jener heute als ‚Ostflüchtlinge‘⁴ bezeichneten Personen-

¹ Dieser Aufsatz steht in Verbindung mit dem an der Universität Tübingen angesiedelten Promotionsprojekt der Autorin, das die Integration der deutschen Flüchtlingsjugend der Nachkriegszeit in Bildungs- und Ausbildungsverhältnisse untersucht.

² Vgl. z.B. Auernheimer 2003, Gogolin/Krüger-Potratz 2003, Krüger-Potratz 2005.

³ Zum Forschungsstand bezüglich der Flüchtlingsintegration in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) bzw. der DDR vgl. Parak 2007, S. 7ff.

⁴ Mit dieser Gruppenbezeichnung wird jener Sprachregelung gefolgt, die sich in der Umgangssprache entgegen der differenzierten Perspektive der amtlichen Statistik als Oberbegriff durchsetzte. Im Verlauf der weiteren Ausführungen wird auf die auch im wissenschaftlichen Diskurs gängige Praxis zurückgegriffen, die Leitvokabeln der Flüchtlingspolitik synonym zu verwenden (vgl. Beer 1997). Ausführliche Informationen zu Begriffsnuancen finden sich bei Böke 1996.

gruppe, die infolge des Zweiten Weltkriegs ihre im Osten und Südosten Europas liegenden Siedlungsgebiete⁵ verließ.

Aus dieser Diskrepanz von historischer Entwicklung und disziplinärem Themenkanon ergeben sich folgende Fragen: Welchen Verlauf nahm die wissenschaftliche Beschäftigung mit den jungen Ostflüchtlingen innerhalb der explizit für diese Personengruppe zuständigen so genannten ‚Vertriebenenforschung‘ und welche erziehungswissenschaftlich relevanten Wissensbestände über die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse der jungen Flüchtlinge und ihre Sozialisationserfahrungen wurden dabei generiert? Welche Entwicklung nahm die Beschäftigung mit den jungen Ostflüchtlingen in der Erziehungswissenschaft und ihren Nachbardisziplinen und welche Erkenntnisse über Erziehung, Bildung und Sozialisation der jungen Flüchtlinge konnten gewonnen werden?

Eine Klärung dieser Fragen soll nachfolgend versucht werden. Dazu werden zunächst die Forschungsbestände der so genannten ‚Vertriebenenforschung‘ skizziert. Dann wird ein Überblick über die in der Erziehungswissenschaft und ihren Nachbardisziplinen erfolgten Forschungen zu den Flüchtlingskindern bzw. zur Flüchtlingsjugend gegeben. Anschließend werden aus erziehungswissenschaftlicher Sicht relevante Bereiche wie die Lebenskontexte und das (Aus-)Bildungsverhalten der jungen Ostflüchtlinge in den Blick genommen und die dazu in ‚Vertriebenenforschung‘, Erziehungswissenschaft, Soziologie und Psychologie vorhandenen statistischen Datenbestände und Untersuchungsergebnisse rekonstruiert. Theoretisches Fundament der folgenden Analysen bilden vorrangig soziologische Theorien.⁶ So werden beispielsweise in Anlehnung an die Esserschen Dimensionen der ‚identikativen‘, ‚sozialen‘, ‚strukturellen‘ und ‚kognitiven Assimilation‘ Spezifika der Aufnahmegesellschaft und der Migrantengruppe skizziert. Orientiert an Bourdieu⁷ werden zudem Faktoren wie die sozialen Beziehungen der jungen Flüchtlinge und ihre Bildungsbeteiligung dargestellt. Im letzten Schritt werden dann die Ergebnisse der Analysen zusammengetragen und Forschungsde-siderata benannt.

⁵ Gemeint sind hier folgende Gebiete: Schlesien, Ost-Brandenburg, Pommern und Ostpreußen sowie die Tschechoslowakei, Polen, Rumänien, Ungarn, Jugoslawien, die Sowjetunion, Estland, Lettland und Litauen, das Memelgebiet und die Freie Stadt Danzig.

⁶ Einen komprimierten Überblick hierzu bietet Treibel 2003.

⁷ Vgl. Bourdieu 1992.

2 Spurensuche, Teil 1: Diskussionsverläufe und Wissensbestände der Vertriebenenforschung

Bis gegen Ende der 1950er-Jahre dominierte in der ‚Vertriebenenforschung‘ zunächst das Interesse an den als leidvoll kategorisierten Erlebnissen beim Verlust der östlichen Siedlungsgebiete. Zahlreiche Zeitzeugenberichte hierzu wurden gesammelt.⁸ Einen zweiten Schwerpunkt bildeten Studien zur Eingliederung der Zwangszuwanderer in die westdeutsche Nachkriegsgesellschaft. Als Höhe-, aber auch Schlusspunkt dieser Phase⁹ gilt das von Friedrich Edding und Eugen Lemberg herausgegebene dreibändige Werk ‚Die Vertriebenen in Westdeutschland. Ihre Eingliederung und ihr Einfluss auf Gesellschaft, Wirtschaft, Politik und Geistesleben‘ (1959), das eine Bilanzierung der frühen Forschungsarbeiten und eine entsprechende Bibliographie liefert. Unter den insgesamt 42 Sammelwerksbeiträgen findet sich dabei jedoch mit dem von Eugen Lemberg verfassten ‚Das Bildungswesen vor neuen Aufgaben‘ lediglich ein Beitrag, der dezidiert erziehungswissenschaftlich relevanten Fragen – der pädagogischen Situation vor der Vertreibung, den bildungspolitischen Problemen bei der Eingliederung und der Berücksichtigung der so genannten ‚Ostkunde‘ in westdeutschen Curricula – nachgeht.

Die zweite Phase der Vertriebenenforschung, die bis zum Beginn der 1980er-Jahre dauerte, stand stark unter dem Einfluss der neu ausgerichteten deutschen Ostpolitik und ging von einer schnellen, erfolgreichen Integration der Ostflüchtlinge aus. Dies verursachte zum einen einen quantitativen Rückgang des Forschungsinteresses. Zum anderen verlagerten sich die Forschungsbemühungen: Durch eine stärkere theoretische Durchdringung des Themas wurde versucht, die gesellschaftliche Rolle und den politischen Stellenwert der Ostflüchtlinge innerhalb des bundesdeutschen Systems zu erfassen.¹⁰ Die jüngeren Mitglieder der Vertriebenenpopulation blieben dabei weiterhin ein Randthema. Hans Christ und Peter Nasarski (1979) beispielsweise skizzierten Bandbreite und Entwicklung der einschlägigen Jugendorganisationen.

Seit Anfang der 1980er-Jahre schließlich lässt sich eine dritte Forschungsphase beobachten: Die zunehmende Konfrontation der bundesdeutschen Gesellschaft mit Migrationsphänomenen, das Ablaufen archivarischer Sperrfristen und das Nachrücken einer von der Vergangenheit nicht direkt betroffenen

⁸ Vgl. Bundesministerium für Vertriebene 1956.

⁹ Vgl. Korte 2005, S. 22.

¹⁰ Vgl. Merkatz 1979.

Forschergeneration verursachten ein Wiedererstarken des Interesses an der Vertriebeneneingliederung. Dies führte dazu, dass die in den ersten Jahrzehnten nach 1945 geläufige Rede vom schnellen Eingliederungserfolg der Nachkriegsflüchtlinge nun kritisch hinterfragt und als ‚Mythos‘ gedeutet wurde.¹¹ Im Bemühen um gegenstandsadäquatere Perspektiven wurde die Vertriebenenforschung im Verlauf der 1990er-Jahre zunehmend in die historische und sozialhistorische Migrationsforschung eingebettet.¹² Vereinzelt finden sich zudem Studien, die nach Gemeinsamkeiten zwischen den Ostflüchtlingen der Nachkriegszeit und aktuellen Migrantengruppen fragen: Korte (2005) beispielsweise vergleicht Migrationshintergründe und -motive sowie die wohnräumliche und berufliche Eingliederung von Ostflüchtlingen und Spätaussiedlern und analysiert die jeweiligen staatlichen Lenkungsversuche. Schremmer (1990) stellt entlang von psychologischen und soziologischen Fragestellungen die nach 1945 von Flucht und Vertreibung betroffenen Migranten und die in den 1980er-Jahren aufgrund von Asyl- und Aussiedlergesetzgebung zuwandernden Migranten gegenüber.

Zusammengenommen lässt sich also feststellen: Die Vertriebenenforschung kann in drei Phasen mit jeweils unterschiedlicher Schwerpunktsetzung eingeteilt werden.¹³ Erziehungswissenschaftliche Fragestellungen stellen jedoch in keiner der Phasen einen Themenschwerpunkt dar.

3 Spurensuche, Teil 2: Diskussionsverläufe und Wissensbestände der Erziehungswissenschaft und ihrer Nachbardisziplinen

Beim Blick auf die in der Erziehungswissenschaft und ihren Nachbardisziplinen erfolgende Beschäftigung mit den Kindern und Jugendlichen der Ostflüchtlinge lässt sich ähnlich wie für die Vertriebenenforschung eine Phaseneinteilung vornehmen: In der unmittelbaren Nachkriegszeit, laut Zinnecker eine Zeit der „Jugend-Not-Kultur“¹⁴, standen Überlebensnotwendigkeiten im Vordergrund des wissenschaftlichen und des politischen Interesses. Untersucht wurden die Lebensbedingungen, Familienverhältnisse und Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen. In diesem Kontext entstanden Studien, die dezidiert den jungen Flüchtlingen galten oder diese mit Altersgenos-

¹¹ Vgl. Lüttinger 1986.

¹² Vgl. Korte 2005, S. 25.

¹³ Vgl. Korte 2005, S. 21ff.

¹⁴ Zinnecker 1987, S. 40.

sen aus den Gruppen der einheimischen Wohnbevölkerung verglichen.¹⁵ Mit dem Auftreten von jugendlichen Subkulturen wie der ‚Halbstarkenbewegung‘ geriet das Interesse an den jungen Ostflüchtlingen jedoch in den Hintergrund.¹⁶

Fragen der Migration und Integration wurden erst mit dem Einströmen der Gastarbeiternachkommen in das deutsche (Aus-)Bildungswesen wieder akut. Ein Rückgriff auf Forschungsergebnisse zu den jungen Ostflüchtlingen und auf für diese entwickelte Konzepte erfolgte aber nicht. Erst anlässlich der Jahrestage rund um den Zweiten Weltkrieg und der Öffnung des Ostblocks findet die deutsche Nachkriegsjugend wieder stärkere Beachtung. Dabei dominiert weniger das Interesse an Migrations- und Integrationsprozessen als vielmehr die psychohistorische Perspektive. Untersucht wird beispielsweise die Bedeutung früher väterlicher Abwesenheit für die psychische Gesundheit im Alter.¹⁷ Chancen und Risiken der lebensgeschichtlichen Bewältigung von belasteten Kindheiten werden in den Forschungen zu Traumabewältigung und Resilienz diskutiert.¹⁸ Mit Blick auf die nachgeborenen Generationen wird außerdem die transgenerationale Weitergabe von durch Kriegserfahrungen belasteten Kindheiten untersucht.¹⁹

Bilanzierend lässt sich feststellen, dass die jungen Ostflüchtlinge – zumindest zeitweise – durchaus in den Blick der Erziehungswissenschaft und ihrer Nachbardisziplinen geraten sind. Welche Wissensbestände dabei erarbeitet wurden, soll nachfolgend für ausgewählte Themenfelder aufgezeigt werden.

4 Die Integrationspotentiale der jungen Ostflüchtlinge und deren Kontexte

Am Ende des Zweiten Weltkriegs hatte Deutschland Hochrechnungen zufolge zehn Prozent seiner Bevölkerung²⁰ und gut ein Viertel des Gebietes, das es noch 1937 umfasst hatte, verloren. Das verbleibende Gebiet wurde aufgeteilt in vier Besatzungszonen, die jeweils einer alliierten Macht unterstellt wurden.²¹ In diesen Zonen lagen neben Orten wie Heidelberg oder Oldenburg,

¹⁵ Einen Überblick bietet Brandt 1964, S. 122ff.

¹⁶ Vgl. Zinnecker 1987, S. 52ff. sowie Sander/Vollbrecht 1998.

¹⁷ Vgl. Franz u.a. 1999.

¹⁸ Vgl. Fookien/Zinnecker 2007.

¹⁹ Vgl. Radebold/Bohleber/Zinnecker 2008.

²⁰ Vgl. Schildt 2007, S. 1.

²¹ Vgl. Weber 2003, S. 13f. sowie S. 57f.

für die kaum materielle Schäden festgestellt wurden, Großstädte wie Dortmund, die als nahezu komplett zerstört eingestuft wurden.²² Als Faktoren, die die Lebensverhältnisse der Bevölkerung prägten, wurden Mängel in den Bereichen Infrastruktur, Wohnraum, Brennstoff und Nahrungsmitteln angesehen. Erst im Kontext des ‚Kalten Krieges‘ konnten dann wirtschaftlicher Aufschwung, Wiederaufbau und gesellschaftlicher Wandel beobachtet werden.²³ Zunächst jedoch wurde konstatiert, dass ein Großteil der einheimischen Bevölkerung Migranten wie die Zuwanderer aus der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und insbesondere die Ostflüchtlinge, die die zahlenmäßig größte Gruppe darstellten, als Konkurrenz um knappe Ressourcen wie Wohnraum und Nahrung wahrnehme. Verschärfend hinzu kämen aufgrund von kulturellen Verschiedenheiten entstehende Ängste vor Überfremdung, die Auslöser für Spannungen seien²⁴: Die deutsche Verkehrssprache oder gar regionale Dialekte beispielsweise würden – so das Urteil zeitgenössischer, aber auch späterer Untersuchungen – von den Ostflüchtlingen je nach Herkunftsregion in höchst unterschiedlichem Maße beherrscht.²⁵

So beobachteten die Forscher unter den aus Polen kommenden Deutschen ein mit Germanismen durchsetztes Polnisch.²⁶ Die Umgangssprache der aus Rumänien stammenden Banater Schwaben wurde als ‚Mischdialekt‘ kategorisiert. Den ebenfalls in Rumänien beheimateten Sathmarer Schwaben indes wurde die Bewahrung der Mundart ihrer aus dem badischen und ober-schwäbischen Raum stammenden Vorfahren attestiert.²⁷ Diese teilweise eklatant erscheinenden Differenzen gegenüber der Sprache der Aufnahmegebiete erlaubten es, die Ostflüchtlinge als Nicht-Mitglieder der vor Ort bestehenden sozialen Gemeinschaften zu identifizieren. Auch Unterschiede in Bräuchen und Traditionen, die beispielsweise bei der Ausgestaltung des Weihnachtsfestes zutage traten, wurden als die Differenzerfahrungen verstärkende Elemente angeführt.²⁸ Sie brächten zum einen für die Flüchtlinge das Risiko der sozialen Randständigkeit mit sich und gefährdeten somit ihre Integrationsaussichten. Zum anderen entstünden bei der ansässigen Bevölkerung Befürchtungen, die individuelle psychische, emotionale und soziale Entwicklung der Flücht-

²² Vgl. Schildt 2007, S. 7.

²³ Vgl. ebd.

²⁴ Zu den Phasen der kulturellen Integration vgl. Tolksdorf 1990.

²⁵ Vgl. Mackensen 1959 sowie Bade 1990, S. 133 und Rogall 2000, S. 5.

²⁶ Vgl. Rogall 2000, S. 5.

²⁷ Vgl. Bade 1990, S. 133.

²⁸ Vgl. Tolksdorf 1990, S. 116.

lingsjugend könne gestört werden und eine Bedrohung des bestehenden sozialen Gefüges verursachen.²⁹

Ein weiterer Faktor, der bestehende kulturelle Traditionen zu gefährden schien, wurde in der Religionszugehörigkeit der Ostflüchtlinge ausgemacht. Statistiken zur Religionszugehörigkeit der Heimatvertriebenen lassen zwar erkennen, dass sich diese bezogen auf das Bundesgebiet nicht von der der einheimischen Bevölkerung unterschied. Auf den Ebenen der Länder und der Kreise ergaben sich allerdings zum Teil erhebliche Abweichungen.³⁰ Es kam zu einer konfessionellen Durchmischung. Diese verstärkte einerseits, so hieß es, die Überfremdungsängste der ansässigen Wohnbevölkerung und bringe andererseits für die Ostflüchtlinge das Problem mit sich, dass ihre Pfarrgemeinden als religiöse und soziologische Einheiten verloren gingen. Befürchtet wurde deshalb der Verlust der Möglichkeiten zur Betreuung der Flüchtlingsjugend, die als mit der Bewältigung von Migrationserfahrung und mit alterstypischen Entwicklungsaufgaben³¹ befasst galt.³²

Die Verfügungsgewalt über ökonomisches Kapital schließlich wurde als wesentlich durch den im Zuge des so genannten *Wirtschaftswunders* boomenden Arbeitsmarkt bestimmt wahrgenommen. Für den Zugang zu diesem erweise es sich zunächst einmal als positiv, dass sich die Flüchtlingspopulation in ihrer Altersstruktur nur geringfügig von der Aufnahmegesellschaft unterscheide: Die Altersklasse der über 65jährigen sei etwas schwächer vertreten, die der unter 50jährigen dagegen etwas stärker.³³ Auch in der Berufsstruktur von Flüchtlingen und altansässiger Wohnbevölkerung wurden lediglich geringfügige Unterschiede ermittelt: Zeitgenössische Erhebungen stellten fest, dass die Flüchtlinge mehrheitlich in industriellen und handwerklichen Berufen tätig waren. Selbständige fänden sich vor allem im forst- und landwirtschaftlichen Bereich, wo auch die Zahl der mithelfenden Familienangehörigen sehr hoch sei.³⁴

In der unmittelbaren Nachkriegszeit allerdings schienen die Flüchtlinge „quantitativ und qualitativ“³⁵ stärker als die übrige Wohnbevölkerung von Arbeitslosigkeit und Verschiebungen in der beruflichen Gliederung betroffen zu sein: Statistische Erhebungen dokumentierten innerhalb der Flüchtlingspo-

²⁹ Vgl. Mackensen 1959.

³⁰ Vgl. Reichling 1958, S. 136ff.

³¹ Vgl. Zimbardo 1992, S. 86ff.

³² Vgl. Nahm 1959.

³³ Vgl. Reichling 1958, S. 58.

³⁴ Vgl. Reichling 1958, S. 173.

³⁵ Reichling 1958, S. 230.

pulation einen zahlenmäßigen Rückgang der Angestellten und Beamten und zugleich eine wachsende Zahl an Arbeitern.³⁶ Diese Entwicklung wurde bei den Selbständigen aus Industrie und Handwerk auf das Fehlen von Maschinen, Werkzeug und Material zurückgeführt, bei den Kaufleuten auf die Überbesetzung des westdeutschen Handels. Zudem mangle es beiden Gruppierungen an sozialen Netzwerken, aus denen sich Kundschaft akquirieren ließe. Als häufig anzutreffende Notlösungen wurden unter den weiblichen Flüchtlingen die Betätigung als Hausgehilfin ermittelt und unter den ehemals mithelfenden Familienangehörigen der Wechsel in Positionen als unqualifizierte Arbeitskräfte.³⁷ Zusammengefasst lässt sich somit feststellen, dass aus Sicht der Forschung Ausgrenzungs- und Abstiegsverfahren für einen Großteil der Flüchtlinge typische Erfahrungen darstellten.

Als ebenso typisch galten jedoch – insbesondere in Untersuchungen aus den 1950er-Jahren – das Streben nach Eingliederung und das Bemühen um Existenzsicherung oder gar gesellschaftlichen Wiederaufstieg, wofür die Familie zur zentralen Ressource erklärt wurde: Schelsky beispielsweise kam zu dem Schluss, dass das gemeinsame Bemühen um das Wiedererlangen des vormaligen sozialen Status das Zusammengehörigkeitsgefühl und die Stabilität der Familie stärke, es gleichzeitig aber zu einer „Entinnerlichung der Familie“³⁸ komme, da die Familie nicht mehr über Zeit und Geld verfüge, um geistige und kulturelle Werte zu pflegen.³⁹ Pfeil ging davon aus, dass es aufgrund des gemeinsamen Ziels zwischen Eltern und Kindern zu einer kameradschaftsähnlichen Beziehung bzw. im Extremfall sogar zum Rollentausch zwischen den Generationen kommen könne.⁴⁰ Und auch noch auf einer anderen Ebene wurden Verschiebungen der innerfamiliären Autoritätsverhältnisse diagnostiziert: Die Ehefrau und Mutter erfahre durch ihre während der kriegsbedingten Abwesenheit der Männer erbrachten Leistungen eine Statusaufwertung, der Ehemann und Vater dagegen durch Zeitumstände wie Berufsverlust und Gefangenschaft einen Statusverlust.⁴¹ Parallel führe der Verlust der vormaligen sozialen Beziehungen und des ehemaligen Status gemeinsam mit dem in der aktuellen Situation trotz Arbeitsüberlastung bestehenden Mangel an Geld und Wohnraum bei den Familienmitgliedern zu „Iso-

³⁶ Vgl. Reichling 1958, S. 159ff.

³⁷ Frauen waren kriegsbedingt unter den Flüchtlingen stärker als Männer vertreten (vgl. Reichling 1958, S. 50ff.).

³⁸ Schelsky 1951, S. 170.

³⁹ Vgl. Schelsky 1951, S. 165f.

⁴⁰ Vgl. Pfeil 1951, S. 9f.

⁴¹ Vgl. Schelsky 1951, S. 171f.

lierungswillen“⁴² und gesellschaftlichem „Desinteressement“⁴³. Insgesamt lässt sich also feststellen, dass die Flüchtlingsfamilien aus Sicht der zeitgenössischen Forschung ambivalenten Tendenzen zu unterliegen schienen: Einerseits wurde davon ausgegangen, dass sie den durch Industrialisierung, Verstädterung, politische und soziale Veränderungen sowie Wirtschaftskrisen hervorgerufenen Wandlungen von hochkapitalistisch-industriellen Gesellschaften unterworfen waren. Andererseits wurden den Flüchtlingsfamilien aber auch gegenläufige Prozesse der Stabilisierung der Kleingruppe und der „Betonung der Tradition und der Institution“⁴⁴ zugeschrieben. Schelsky deutete deshalb die den Flüchtlingsfamilien als charakteristisch zugesprochenen Merkmale als „die äußersten und ausgeprägtesten Formen“⁴⁵ des zeitgenössischen Wandels der Familie.⁴⁶

Wurden nicht die Familien, sondern explizit die Kinder und Jugendlichen der Flüchtlingspopulation untersucht, herrschten Defizitdiagnosen vor: Neben dem Leben in unvollständigen Familien, das vielfach als Ursache für frühe Eigenständigkeit und Verantwortungsübernahme gedeutet wurde, wurden der Verlust der Heimat, die Fluchterlebnisse, die Trauer um den Verlust von Verwandten und Freunden sowie die Existenz unter wenig kindgerechten Bedingungen als zu bewältigende Entwicklungshemmnisse benannt. Der vielfach am Anfang des Eingliederungsprozesses stehende Lageraufenthalt beispielsweise wurde in der Forschung als eine Gefahr für die kindliche Entwicklung eingeschätzt: Das Lagerleben sei nicht kindgerecht⁴⁷, im Extremfall gebe es für die Kinder keinen Platz zum Lärmen und Spielen. Die Schlafmöglichkeiten seien unter den beengten Raumverhältnissen unzureichend, die Ernährung einseitig. Die Erwachsenen seien aufgrund der belastenden Situation nervös und gereizt und entfielen daher als emotionale Stütze. Aus den Lagern heraus wurden die Flüchtlingsfamilien zunächst in den ländlichen Raum umquartiert, da dort eher Wohnraum zur Verfügung stand. Da die Erwerbsaussichten jedoch in den Städten zumeist besser waren, mussten viele Familien zumindest zeitweise getrennt leben, die Ernährer berufsfremde bzw. statusniedrigere Positionen annehmen oder Arbeitslosigkeit und die damit einhergehenden Einschränkungen der Lebensführung in Kauf nehmen.

⁴² Schelsky 1951, S. 167.

⁴³ Schelsky 1951, S. 168.

⁴⁴ Schelsky 1951, S. 176.

⁴⁵ Schelsky 1951, S. 172.

⁴⁶ Vgl. Schelsky 1955.

⁴⁷ Vgl. Brandt 1964, S. 130f.

Tab. 1: Unterbringungs-, Ernährungs- und Bekleidungsverhältnisse der Nachkriegsjugend in Bremen (in Prozent)⁴⁸

| | ... von den bremischen Schülern aus der Gesamtheit der Schulen | ... von den Flüchtlings schülern aus der Gesamtheit der Schulen |
|---|--|---|
| Ausgebombt sind ... | 31,4 | 22,0 |
| 1-Raum-Bewohner sind ... | 8,8 | 26,2 |
| In einer Notwohnung untergebracht sind ... | 18,3 | 42,2 |
| Keine Möglichkeit zum Erledigen der Schulaufgaben haben ... | 8,7 | 19,0 |
| Kein eigenes Bett haben ... | 41,6 | 58,0 |
| Kein Frühstück vor der Schule erhalten ... | 8,7 | 11,0 |
| Kein warmes Essen außer der Schulspeisung erhalten ... | 2,7 | 3,2 |
| Einen Gemüsegarten haben ... | 48,3 | 30,2 |
| Kein Paar brauchbare Schuhe haben ... | 42,6 | 44,7 |
| Nicht ausreichend Strümpfe haben ... | 87,0 | 91,1 |
| Keine ausreichende Unterkleidung haben ... | 85,6 | 89,9 |
| Keinen brauchbaren Anzug haben (Jungen) ... | 28,5 | 29,3 |
| Kein brauchbares Kleid haben (Mädchen) ... | 10,1 | 11,9 |

Ein plastisches Bild der unter diesen Umständen entstehenden kindlichen Lebenswelten vermittelt eine von Kurt Kurz im Auftrag des Bremer Senats durchgeführte Studie über die wirtschaftlichen, sozialen und familiären Verhältnisse der Schulkinder in der Nachkriegszeit: Sie zeigt, dass kriegsbedingte Mangelerscheinungen wie das Fehlen von Kleidungsstücken, eines eigenen Betts oder warmer Mahlzeiten Flüchtlingskinder und einheimische Kinder in annähernd gleicher Weise betrafen. Festgestellt wurde aber auch, dass 26,2% der Flüchtlingschüler, aber nur 8,8% der einheimischen Schüler Bewohner einer Ein-Raum-Wohnung waren. 42,2% der Flüchtlinge, aber nur 18,3% ihre einheimischen Schulkameraden lebten Kurz zufolge in einer Notunter-

⁴⁸ Eigene Darstellung gemäß Kurz 1949, S. 105.

kunft. Möglichkeiten zum Erledigen der Schulaufgaben konstatierte er für 19,0% der Flüchtlingskinder und 8,7% der einheimischen Kinder.⁴⁹

Als Reaktion auf derartige Lebensbedingungen wurde beispielsweise von Lippert und Keppel an Langeooger Kinderkurgästen eine ‚ungeläufige Form des Kindseins‘ beobachtet: Charakteristisch für diese seien

„die Steigerung und qualitative Abwandlung der Persönlichkeitsentwicklung durch die Entfaltung eines in seinem Verständnis für das menschliche Leben, den Mitmenschen und sich selbst vollreif anmutenden Persönlichkeitsbildes, die altersgestaltlich untypische Steigerung der Leistungsfähigkeit der intellektuellen Funktionen“.⁵⁰

Dieser Typus wurde von den Forscherinnen zum zeittypischen Regelfall erklärt, der erst ab 1949, also nach der ‚Währungsreform‘, verschwunden sei. Die Flüchtlinge allerdings wurden zu jener Gruppe gezählt, die von diesem positiven Entwicklungstrend ausgenommen und als möglicherweise dauerhaft geschädigt klassifiziert wurde.⁵¹ Optimistischer war dagegen die Einschätzung von Elisabeth Pfeil: Sie sah das ‚unauffällige Flüchtlingskind‘, das sich in Sprache, Sprechweise, Mimik und Rhetorik rasch an sein neues Umfeld anglich, als den typischen Fall an. Gleichzeitig räumte sie aber auch ein, dass Nachwirkungen durch unverarbeitete Vertreibungserlebnisse nicht auszuschließen seien.⁵² Die den jungen Flüchtlingen unterstellte Gefährdung von kulturellem Niveau, Sozialgefüge, Sitte und Volkswirtschaft erweist sich jedoch – wie der Blick auf entsprechende Studien zeigt – als nicht haltbar.⁵³ Mit Schelsky lässt sich also feststellen:

„Diese (Flüchtlingsjugend, J.B.) ist in ihrer hohen sozialen Mobilität, ihrem Anpassungs- und Durchsetzungswillen, ihrem sozialen und beruflichen Aufstiegsstreben und Leistungswillen von der einheimischen Jugend, die überdies zum großen Teile ähnliche soziale Schicksale erlitten hat, höchstens durch die Schroffheit und das Tempo unterschieden, mit der sie in diese Verhaltensnotwendigkeiten hineingezwungen wurde.“⁵⁴

Als bedeutsamstes Mittel zur Bewältigung dieser ‚Verhaltensnotwendigkeiten‘ galt – wie nachfolgend gezeigt werden soll – die Option, durch eine gute Ausbildung den gesellschaftlichen Wiederaufstieg zu schaffen.

⁴⁹ Vgl. Kurz 1949, S. 105.

⁵⁰ Lippert/Keppel 1950, S. 320.

⁵¹ Vgl. Lippert/Keppel 1950, S. 323.

⁵² Vgl. Pfeil 1951, S. 26ff.

⁵³ Vgl. z.B. Bader 1949 oder Thomas 1962.

⁵⁴ Schelsky 1957, S. 427.

5 Die (Aus-)Bildungssituation der Flüchtlingsjugend

Dass Schul- und Berufsausbildung nach Überzeugung vieler Flüchtlinge veritable Chancen für sozialen Wiederaufstieg und finanzielle Sicherheit seien, ist ein Befund, den zahlreiche Studien stützen.⁵⁵ Allerdings gab es aufgrund der Zeitumstände zahlreiche Hemmnisse für die angestrebten Bildungskarrieren der Flüchtlingskinder: Zahlreiche Flüchtlingskinder und -jugendliche hatten infolge von Krieg und Zwangswanderung ihre Bildungslaufbahn – teilweise auf Jahre hinaus⁵⁶ – unterbrechen müssen. Viele Schulgebäude waren zerstört oder wurden – beispielsweise durch die Militärregierung – anderweitig genutzt.⁵⁷ Es herrschte ein Mangel an Schulbüchern, Materialien und auch Lehrkräften, da viele Lehrer im Krieg gefallen waren, sich in Kriegsgefangenschaft befanden oder aufgrund von nationalsozialistischer Parteizugehörigkeit vom Dienst suspendiert waren.⁵⁸ Die Unterbringung im verkehrstechnisch schlecht angebundenen ländlichen Raum wurde neben dem teilweise fehlenden Wissen um die Strukturen des aufnehmenden Bildungssystems⁵⁹ und dem Mangel an wirtschaftlichen Mitteln⁶⁰ als eines der Haupthindernisse eingestuft, mit denen junge Flüchtlinge zu kämpfen hätten, wenn sie den Erwerb höherer Bildungsabschlüsse anstrebten.

Die Voraussetzungen zum Erwerb dieser Bildungsabschlüsse galten jedoch – wie Untersuchungen zu den Begabungsressourcen der Flüchtlingskinder zeigen – als durchaus vorhanden: Die in restaurativ orientierten Kreisen prominenten Schriften des erbbiologisch argumentierenden Soziologen Karl Valentin Müller⁶¹, die zu dem Befund kamen, dass die Flüchtlingskinder den einheimischen Peers gegenüber hinsichtlich geistiger Begabung und Schulerfolg aufgrund von Selektionseffekten – beispielsweise dem Tod Minderbegabter auf der Flucht oder der Ansiedlung geringer begabter Flüchtlinge in der Sowjetischen Besatzungszone – ebenbürtig oder gar überlegen seien, erfuhren zwar eine überaus skeptische wissenschaftliche Rezeption, die mit theoretischen und methodischen Defiziten begründet wurde.⁶² Typisch für die

⁵⁵ Vgl. Reichling 1958, S. 157 sowie Brandt 1964.

⁵⁶ Vgl. Lemberg 1959, S. 378.

⁵⁷ Vgl. Schildt 2007, S. 8.

⁵⁸ Vgl. Reble 1995, S. 330ff.

⁵⁹ Vgl. Lemberg 1959, S. 370 und S. 379.

⁶⁰ Vgl. Reichling 1958, S. 153.

⁶¹ Vgl. z.B. Müller 1956a und Müller 1956b.

⁶² Kritik riefen beispielsweise die fragwürdig erscheinende theoretische Konstruktion des Begabungsbegriffs, das Messinstrument ‚Lehrerurteil‘ oder die fehlende Berücksichtigung von

zeitgenössische Forschung ist jedoch die auch bei Müller anzutreffende Annahme, dass innerhalb der Flüchtlingsjugend unausgeschöpfte Begabungsrressourcen anzutreffen seien.⁶³ Unterstellt wurde, dass Flüchtlingskinder den Weg zu höheren Bildungsabschlüssen durchaus einschlugen, ihn dann jedoch aufgrund der vielfältigen Belastungen vorzeitig abbrechen.⁶⁴

Erhebungen wie die von Reichling erstellte Vertriebenenstatistik, die auf Ergebnissen der Volks-, Berufs-, Wohnungs- und Arbeitsstättenzählung vom 13. September 1950 basierte, stellten in der Tat eine Unterrepräsentanz der Flüchtlingsjugend im Hinblick auf höhere Bildungsabschlüsse fest.

Alternativen zum höheren Schulabschluss schien ein hoher Anteil der jungen Flüchtlinge in praktischen Ausbildungsverhältnissen in Industrie und Handwerk zu finden: Insbesondere in den bergmännischen Berufen, den Bauberufen, den Metallberufen, den Holzbearbeitungsberufen und den Nahrungs- und Genußmittelberufen überstieg Anfang der 1950er-Jahre Reichling zufolge der Anteil der aus der Flüchtlingspopulation stammenden Nachwuchskräfte den der einheimischen.⁶⁵ Die männlichen Flüchtlingsjugendlichen besetzten damit teilweise von den einheimischen Altersgenossen wenig geschätzte Berufsfelder wie die Holzverarbeitung, der in den Herkunftsregionen der Flüchtlinge größeres Prestige zukam.⁶⁶ Relativ hohe Flüchtlingsanteile wiesen zudem im nichtindustriellen Bereich die eng mit dem technischen Bereich verwandten Verkehrsberufe auf.⁶⁷

Die weiblichen Flüchtlingsjugendlichen absolvierten vorrangig Ausbildungen in beliebten Bereichen der weiblichen industriellen Berufsarbeit, namentlich in den Textil- und Bekleidungsberufen. Zudem strebten sie bedeutend häufiger als einheimische Berufsschülerinnen Hauswirtschaftsberufe an.⁶⁸ In den kaufmännischen Berufen und den Büroberufen, in denen der weibliche Berufsnachwuchs dominierte, waren die Flüchtlinge dagegen unterproportional häufig anzutreffen. Zurückgeführt wurde dies auf Probleme bei der Lehrstellenbeschaffung und auf den niedrigen Anteil der Flüchtlings-

Rahmenbedingungen wie den überfüllten Schulklassen hervor. (Eine ausführlichere Darstellung findet sich bei Drewke 1989).

⁶³ Einen Überblick über entsprechende Studien bietet Brandt 1964.

⁶⁴ Vg. Brandt 1964, S. 140 ff.

⁶⁵ Vgl. Reichling 1958, S. 147.

⁶⁶ Vgl. Reichling 1958, S. 147.

⁶⁷ Vgl. Reichling 1958, S. 147f.

⁶⁸ Vgl. Reichling 1958, S. 147.

bevölkerung in den Großstädten, wo diesen Berufen besondere Bedeutung zukam.⁶⁹

An den Berufsfachschulen mit Vollunterricht waren männliche wie weibliche Flüchtlinge im Vergleich zu den gleichaltrigen Einheimischen überdurchschnittlich vertreten. Gewählt wurden wiederum bevorzugt industrielle, handwerkliche und vor allem technische Berufe.⁷⁰

Abb. 2: Berufsschüler im Herbst 1953⁷¹

| Beruf | Heimatvertriebene | | Übrige | |
|---------------------------------------|-------------------|-------|------------|-------|
| | In Prozent | 1000 | In Prozent | 1000 |
| insgesamt | | | | |
| Landwirtschaftliche Berufe | 9,6 | 27,3 | 14,6 | 259,0 |
| Industrielle und handwerkliche Berufe | 49,2 | 140,7 | 41,7 | 740,0 |
| Kaufmännische und Büroberufe | 15,6 | 44,4 | 18,8 | 333,5 |
| Verkehrs- und Gaststättenberufe | 1,2 | 3,5 | 1,2 | 20,4 |
| Hauswirtschaftliche Berufe | 11,0 | 31,4 | 8,8 | 156,9 |
| Volks- und Gesundheitspflegeberufe | 1,4 | 3,9 | 1,4 | 24,9 |
| Sonstige Berufe | 0,9 | 2,7 | 1,0 | 18,5 |
| Ungelernte Arbeiter | 6,2 | 17,7 | 7,0 | 124,2 |
| Nicht-Erwerbstätige ohne Beruf | 4,9 | 13,9 | 5,5 | 98,3 |

An den zu höher qualifizierten Berufen führenden Fachschulen dagegen waren die männlichen Flüchtlingsjugendlichen – abgesehen von den technischen Fachrichtungen – unterdurchschnittlich vertreten. Als Ursachen hierfür wurden der in Kauf zu nehmende Einkommensausfall und die durch die längere Ausbildungsdauer erhöhten finanziellen Belastungen vermutet.⁷² Lediglich für die technischen Berufe ergab sich ein anderes Bild, da sich die Fachschulen hier als kostengünstigere Alternative zum Hochschulstudium erwiesen.⁷³

Den aus der Flüchtlingsgruppe stammenden Mädchen boten die an den Fachschulen erfolgenden Ausbildungen für pflegerische Berufe die häufig genutzte Chance, ohne abgeschlossene berufliche Ausbildung eine höhere Qualifikation zu erlangen.⁷⁴

Ebenfalls häufig frequentiert war die Volksschullehrerausbildung. Von Eugen Lemberg wurde dies darauf zurückgeführt, dass sie die Möglichkeit

⁶⁹ Vgl. Reichling 1958, S. 148.

⁷⁰ Vgl. Reichling 1958, S. 149f.

⁷¹ Eigene Darstellung gemäß Reichling 1958, S. 145.

⁷² Vgl. Reichling 1958, S. 150f.

⁷³ Vgl. Reichling 1958, S. 156.

⁷⁴ Vgl. Reichling 1958, S. 152.

eröffne, durch eine relativ kurze und somit verhältnismäßig preiswerte Ausbildung in ein prestigeträchtiges Berufsfeld einzutreten.⁷⁵

Unter den Hochschulstudierenden waren die Flüchtlinge trotz eines während der 1950er-Jahre erfolgenden Anstiegs von 13,25%⁷⁶ auf 17,8%⁷⁷ gemessen an ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung unterproportional vertreten. Wer sich trotz der wirtschaftlichen Belastungen⁷⁸ für ein Studium entschied, wählte bevorzugt ein Lehramtsstudium. Damit wurde, so eine Analyse Lembergs, einerseits einem im Zuge des Wiederaufbaus entstandenen Bedarf entsprochen. Andererseits hatte der Lehrerberuf bereits in den Herkunftsgebieten der Flüchtlinge hohes Ansehen genossen, da er als ein Instrument gesehen wurde, das es ermöglichte, Wissensbestände und Traditionen der deutschstämmigen Minderheiten zu bewahren.⁷⁹ Überraschend häufig gewählt wurden darüber hinaus Studiengänge aus dem Bereich der Landwirtschaft und Tierzucht. Dies verwundert insofern, als zwar viele Flüchtlinge aus landwirtschaftlich geprägten Regionen zuwanderten, familieneigene Besitzungen, die die praktische Umsetzung der Studieninhalte erlaubten, jedoch infolge der Vertreibung verloren gegangen waren. Das hatte dazu geführt, dass landwirtschaftliche Ausbildungsberufe verhältnismäßig selten absolviert wurden. Die Aussicht, sich durch ein Studium für die Übernahme selbständiger, verantwortungsreicher Tätigkeiten in diesem Berufsfeld zu qualifizieren, wog die geringen Aussichten auf die Übernahme eines eigenen Hofes aber offenbar auf.⁸⁰ Da zudem festgestellt wurde, dass auch mathematisch-naturwissenschaftliche Studiengänge sowie die renommierten Fächer Medizin und Jura zu den von der Flüchtlingsjugend bevorzugten Disziplinen zählten, schlussfolgerte die Forschung ähnlich wie für den Ausbildungsbereich, dass Bildungskarrieren seitens der Flüchtlinge als Möglichkeiten der Existenzsicherung und der gleichzeitigen gesellschaftlichen Positionierung verstanden worden seien.

⁷⁵ Vgl. Lemberg 1959, S. 381.

⁷⁶ Vgl. Kath 1952, S. 43.

⁷⁷ Vgl. Kath 1960, S. 38.

⁷⁸ Die Studierenden waren überwiegend auf finanzielle Unterstützung seitens der Eltern angewiesen (vgl. Kath 1952, S. 81).

⁷⁹ Vgl. Lemberg 1959, S. 381.

⁸⁰ Vgl. Reichling 1958, S. 148 und S. 153f.

Abb. 3: Heimatvertriebene unter den deutschen Studierenden im Wintersemester 1954/55⁸¹

| Berufsziele nach beruflichen Gruppen | In Prozent des jeweiligen Berufsziels | Anzahl |
|--|---------------------------------------|--------|
| Geistliche Berufe | 13,6 | 739 |
| Ärzte und Apotheker | 14,9 | 2.290 |
| Lehrer | 17,1 | 3.160 |
| Sonstige geisteswissenschaftliche Berufe | 16,8 | 422 |
| Juristen | 15,3 | 1.931 |
| Berufe des Wirtschaftswesens | 12,8 | 2.134 |
| Berufe des Kunstlebens | 10,9 | 48 |
| Mathematiker und Naturwissenschaftler | 16,5 | 1.914 |
| Berufe in Landwirtschaft und Tierzucht | 15,1 | 281 |
| Ingenieure (einschließlich Architekten) | 13,8 | 2.928 |
| Sonstige | 18,3 | 82 |
| Gesamt | 14,9 | 15.929 |

Unterstützung für den jeweiligen (Aus-)Bildungsweg bot die Aufnahmegeellschaft durch eine Reihe zielgruppenspezifischer Maßnahmen, die von finanzieller Hilfe bis hin zu speziellen sozialpädagogischen Maßnahmen reichte. Die studierende Flüchtlingsjugend beispielsweise wurde – ähnlich wie die noch in der schulischen Ausbildung befindliche Jugend – bei der Finanzierung ihrer Hochschulkarriere unter anderem durch Renten, Darlehen und öffentliche Mittel sowie den teilweisen oder vollständigen Erlass der Studiengebühren unterstützt.⁸² Lehrlingsheime, Jungarbeiterwohnheime und Industriebearbeiterheime boten den Auszubildenden und den Jungarbeitern, die den Arbeitsgelegenheiten hinterher zogen, gegen geringes Entgelt Kost und Logis. Zudem offerierten die Heime in lokal unterschiedlicher Ausprägung sozialpädagogisch ausgerichtete Betreuung und Freizeitaktivitäten.⁸³

Besondere Aufmerksamkeit erfuhren insbesondere jene zahlreichen Jugendlichen⁸⁴, denen die Eingliederung in den Wirtschaftsprozess (noch) nicht gelungen war.⁸⁵ Ein Beispiel, an dem die Grundgedanken jener Maßnahmen für die arbeitslose Jugend nachvollzogen werden können, sind die so ge-

⁸¹ Eigene Darstellung gemäß Reichling 1958, S. 156.

⁸² Vgl. Reichling 1958, S. 154.

⁸³ Vgl. Bondy/Eyferth 1952, S. 35ff.

⁸⁴ Vgl. Reichling 1958, S. 226f.

⁸⁵ Vgl. Deutscher Gewerkschaftsbund 1952.

nannten „Jugendgemeinschaftswerke“⁸⁶, die zunächst in den Hauptflüchtlingsländern Schleswig-Holstein, Niedersachsen und Bayern entstanden. Ziel dieser monoedukativ ausgerichteten Einrichtungen war die Überbrückung der nach der Schulentlassung entstehenden vorberuflichen Wartezeit sowie der Arbeitslosigkeit älterer Jugendlicher. Der Erfolg derartiger Interventionen wird aus heutiger Sicht zwar durchaus zurückhaltend bewertet⁸⁷, im zeitgenössischen Urteil jedoch wurden diesen Einrichtungen, die sich pädagogisch am Prinzip der kleinen Zahl orientierten, umfassende arbeitsmarktpolitische, berufspädagogische und allgemein erzieherische Aufgaben zugeschrieben:

„Erzieherisch gesehen bieten sie (die Jugendgemeinschaftswerke, J.B.) in der möglichen Zusammenschau von Arbeit und Freizeit eine intensive und wirklichkeitsnahe ganzheitliche Erziehung, die die Eigenverantwortlichkeit und den Selbstgestaltungswillen der jungen Menschen fördern kann und damit die Voraussetzungen für eine soziale Eingliederung schafft.“⁸⁸

Die Aufgaben, die die Jugendlichen im Rahmen der Maßnahme übernahmen, hatten – um keine Konkurrenz zum ohnehin angespannten Arbeitsmarkt zu schaffen – zusätzlichen und gemeinnützigen Charakter.⁸⁹ Im Wesentlichen ließen sich die Aktivitäten sieben Bereichen zuordnen.⁹⁰ Dazu zählten erstens Bauarbeiten, also Hilfstätigkeiten beim Siedlungs- und Wohnungsbau wie Erdarbeiten oder Maurer- und Dachdeckerarbeiten; auch Hilfsarbeiten beim Bau von Spiel- und Sportplätzen oder Schwimmbädern wurden übernommen. Zweitens wurden die Jugendlichen im Rahmen von Kultivierungsarbeiten wie Be- und Entwässerung, Schädlingsbekämpfung, Forst und gärtnerischen Arbeiten eingesetzt. Die dritte Richtung bildeten landwirtschaftliche Hilfsarbeiten, die in Form von Einzelarbeit oder Gruppeneinsätzen absolviert wurden. Der vierte Bereich umfasste hauswirtschaftliche Hilfsarbeiten sowie Handarbeiten für ländliche und städtische Haushalte oder Flüchtlingslager und Anstalten. Fünftens wurden soziale Hilfsdienste in Kindergärten und Bahnhofsmissionen, Volksbüchereien und Anstalten unterschiedlichster Art ausgeübt. Sechstens wurden für gemeinnützige Zwecke handwerkliche Produkte – z.B. Töpfer- oder Webarbeiten, Spielzeug und Haushaltsgegenstände – hergestellt. Im Feld der industriellen Hilfsarbeiten wurden schließlich

⁸⁶ In der Literatur anzutreffende Synonyme sind „Jugendaufbauwerk“, „Jugendsozialwerk“ und „Jugendgemeinschaftshilfe“ (vgl. Bondy/Eyferth 1952, S. 14)

⁸⁷ Vgl. Tenorth 2008, S. 325.

⁸⁸ Lenhartz 1952, zitiert nach Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk 1969, S. 142.

⁸⁹ Hier zeigen sich Parallelen zu den seit den 1920er Jahren in Deutschland, aber auch in den USA bestehenden Arbeitsdiensten (vgl. Patel 2003).

⁹⁰ Lenhartz 1952, zitiert nach Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk 1969, S. 142.

Heimarbeiten unterschiedlichster Form – z.B. Klebe- oder Falzarbeiten – ausgeführt.

Unter (berufs-)pädagogischen Aspekten boten die Jugendgemeinschaftswerke den Jugendlichen neben einer strukturierten Betätigung auch die Vermittlung von schulischen und beruflichen Grundkenntnissen. Zu diesen Maßnahmen gehörten beispielsweise neben beruflicher Beratung der Besuch der Berufsschule oder die Besichtigung von Ausbildungsbetrieben.⁹¹ Zu den allgemein erzieherischen Aufgaben, die die Jugendgemeinschaftswerke erfüllten, zählten individuelle Hilfen für die einzelnen Jugendlichen sowie die Erziehung in der Gemeinschaft und zur Gemeinschaft, die auf ein Leben unter demokratischen Rahmenbedingungen vorbereiten sollte. Diesbezüglich typische Maßnahmen waren jugendpflegerische Programme im sportlichen oder musischen Bereich, allgemein bildende Programme mit Vorträgen oder Besichtigungen, die Beteiligung der Jugendlichen an der Verwaltung ihrer Gemeinschaft und die speziell auf den einzelnen Jugendlichen zugeschnittene pädagogische, heilpädagogische und seelsorgerische Betreuung.⁹² Einen Einblick in die praktische Umsetzung des Konzeptes vermittelt ein Auszug aus einem Aufsatz des Gemeinschaftssprechers der Hofgruppe Sigmaringen:

„Wie in einer kleinen Familie, so hat auch unsere Gemeinschaft eine festumrissene Ordnung, welcher sich jeder zu unterstellen hat. Diese Ordnung wird von uns selbst aufgestellt und ihre Einhaltung von uns überwacht. Die Gemeinschaft wählt in geheimer und unabhängiger Wahl, also in völlig demokratischer Weise, aus ihren Reihen fünf Gemeinschaftssprecher, welche der Gruppenleitung helfend und beratend zur Seite stehen und andererseits alle Wünsche und Sorgen der Gemeinschaft an sie heranträgt. Jeder Gemeinschaftssprecher hat ein festumrissenes Aufgabengebiet, welches ihm entsprechend seiner Fähigkeiten und Kenntnisse durch die Gemeinschaft aufgetragen wird. So gibt es die Gemeinschaftssprecher für Verpflegung, kulturelle Arbeit, Sport und für die Unterkunft. Der mit den meisten Stimmen gewählte Sprecher hält auf allen Gebieten engste Fühlung mit dem Gruppenleiter. Eine Anzahl weiterer Kameraden ist zudem noch mit anderen Aufgaben betraut. Bücherei, Kantine, Werkstatt und andere Arbeiten liegen in ihrer Verantwortung. Einige bereiten in der Heimküche die täglichen Mahlzeiten, andere schreiben und fertigen wöchentlich den ‚Stubenroder‘, unsere Gruppenzeitung. So hat fast jeder seinen Arbeitsbereich und hilft mit an der Führung und dem weiteren Aufbau unseres Storchennestes. Sechs weitere Kameraden, unter ihnen drei Gemeinschaftssprecher, wurden zum Ehrenrat der Gruppe gewählt, welcher unter dem Vorsitz des Gruppenleiters oder eines seiner Helfer alle Verstöße gegen die Gemeinschaft, ihr Ansehen und ihre Ordnung ahndet.“⁹³

⁹¹ Lenhartz 1952, zitiert nach Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk 1969, S. 143.

⁹² Vgl. Lenhartz 1952, zitiert nach Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk 1969, S. 143.

⁹³ Landesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk für die drei Länder in Württemberg und Baden 1950, zitiert nach Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk 1969, S. 27.

6 Fazit

Aufgrund der skizzierten Wissensbestände über die jungen Ostflüchtlinge lassen sich für die eingangs aufgeworfenen Fragen abschließend folgende Antworten formulieren: Die Beschäftigung mit den jungen Jahrgängen der Ostflüchtlinge nimmt innerhalb der Forschungstraditionen unterschiedlicher Disziplinen eine eher randständige Position ein: Die ‚Vertriebenenforschung‘ fokussiert vornehmlich die Arbeitsmarkt- und Wohnraumprobleme der erwachsenen Ostflüchtlinge. In der Erziehungswissenschaft und ihren Nachbardisziplinen erfuhren die Flüchtlingskinder und –jugendlichen insbesondere in den ersten Nachkriegsjahren Beachtung. Die in diesem Zeitraum entstandenen Studien untersuchten insbesondere die Folgeerscheinungen des Flüchtlingsdaseins, fragten nach Fremdheits- und Exklusionserfahrungen oder dem (Aus-)Bildungsverhalten der jungen Migranten. Mit Blick auf die dabei verwendeten theoretischen Konzeptionen und Methoden lässt sich – wie am Beispiel Karl Valentin Müllers aufgezeigt wurde – feststellen, dass diese Forschungen heutigen Gütekriterien sozialwissenschaftlicher Forschung nicht immer entsprachen. Nichtsdestotrotz entsteht aufgrund der vorliegenden zeitgenössischen Studien ein Bild von den jungen Ostflüchtlingen als einer von zahlreichen Integrations- und Entwicklungshemmnissen betroffenen Migrantengruppe, der es vor dem Hintergrund des wirtschaftlichen Aufschwungs doch noch gelang, ihren Platz in der Aufnahmegesellschaft zu finden. Aktuelle Studien zum Aufwachsen in der Kriegs- und Nachkriegszeit zielen in der Regel nicht darauf ab, die Ergebnisse der frühen Forschungen kritisch zu überprüfen, sondern thematisieren vorrangig die psychischen Langzeitfolgen des Kriegskinds- bzw. Flüchtlingsdaseins. Dabei gibt es durchaus noch *blinde Flecke*: Aus bildungstheoretischer Sicht beispielsweise ist zu fragen, ob die jungen Ostflüchtlinge spezifische Muster der Welt- und Selbstreferenz entwickelten. Auskunft hierüber könnten zum Beispiel Studien geben, die basierend auf bildungstheoretischen Grundlagen die Bildungserfahrungen von jungen Ostflüchtlingen und ihren einheimischen Altersgenossinnen und –genossen bezogen auf spezifische Sozialisationsfelder wie Familie, Schule oder Berufsausbildung vergleichen. Hierzu liegen bislang vorrangig statistische Vergleiche zur Familiengröße bzw. zum Anteil der jungen Ostflüchtlinge an unterschiedlichen Bildungsgängen vor, so dass mit derartigen Projekten eine Forschungslücke geschlossen werden könnte. Auch Studien, die die Bildungserfahrungen der jungen Ostflüchtlinge mit jenen aktueller Zuwanderergruppen vergleichen, stellen noch ein Forschungsdesiderat dar, das Auskunft über die lebensgeschichtliche Relevanz von Migrationserfahrungen und de-

ren Spezifika liefern könnte. Die Analyse von Ego-Dokumenten wie Briefen oder Tagebüchern könnte für beide genannte Forschungsperspektiven ertragreich sein. Darüber hinaus könnten Interviewstudien Daten erbringen, die eine Auswertung unter biographietheoretischem Fokus ermöglichen. In bildungshistorischer Sicht böte die Beschäftigung mit den jungen Ostflüchtlingen Möglichkeiten zur Untersuchung vergangener Erziehungspraxen und (Aus-)Bildungsmaßnahmen. Zu denken ist hier nicht nur an eine Rekonstruktion der bei der Betreuung der jungen Ostflüchtlinge zum Tragen kommenden Prinzipien und Leitbilder, die durch die Analyse von Konzeptpapieren und Programmen der beteiligten Organisationen in Erfahrung gebracht werden könnten. Regionalstudien könnten beispielsweise darüber hinaus zeigen, welche Akteure bzw. Organisationen beteiligt waren, wenn es darum ging, die jungen Flüchtlinge zu betreuen und wie diese Institutionen – seien es nun internationale Organisationen wie das Rote Kreuz, konfessionelle oder lokale Träger – miteinander interagierten. Für die interkulturelle Pädagogik schließlich könnte interessant sein, dass die Betrachtung der bisher über die jungen Ostflüchtlinge gesammelten Wissensbestände zeigt, dass jene Charakteristika, die diese Gruppe kennzeichnen, Ähnlichkeiten mit den Merkmalen aufweisen, die typisch sind für heutige Kinder und Jugendliche mit Migrationserfahrung.⁹⁴ Zu denken ist hier beispielsweise an die von der Aufnahmegesellschaft abweichenden sprachlichen Kompetenzen, die Konfrontation mit Fremdheitserfahrungen oder die Schwierigkeiten im (Aus-)Bildungswesen. Für die interkulturelle Pädagogik könnte daher die auf Zeitzeugeninterviews oder Dokumentenanalysen beruhende Beschäftigung mit den jungen Ostflüchtlingen dazu beitragen, bestehende Modelle und Theorien zu Migration und Integration zu überprüfen und gegebenenfalls zu modifizieren.

Unausgeschöpfte Forschungsmöglichkeiten bestehen also durchaus noch. Einen Beitrag zu ihrer Realisierung möchte das momentan im Entstehen begriffene Promotionsprojekt (s. Anm. 1) leisten, indem es beispielsweise die bisher zu den jungen Ostflüchtlingen bestehenden Wissensbestände unter Zuhilfenahme neuer (migrations-)soziologischer Ansätze rekonstruiert oder durch die Analyse von Lehrplänen die Frage zu beantworten versucht, welche Integrationsmöglichkeiten und Integrationsbarrieren das (west-)deutsche (Aus-)Bildungswesen für die deutsche Flüchtlingsjugend der Nachkriegszeit vor dem Hintergrund der zeitspezifischen Kontexte bereithielt.

⁹⁴ Vgl. beispielsweise die von Dietz und Roll (1998) oder Strobl und Kühnel (2000) vorgelegten Studien zu jungen Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedlern. Zu den heutigen Problemen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung vgl. Granato (2003).

Literatur

- Auernheimer, Georg (³2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt.
- Bade, Klaus J. (1990): Aussiedler – Rückwanderung über Generationen hinweg. In: Ders. (Hg.): Neue Heimat im Westen. Vertriebene – Flüchtlinge – Aussiedler. Münster, S. 128 – 150.
- Bader, Karl (1949): Soziologie der Nachkriegskriminalität. Tübingen.
- Beer, Mathias (1997): Flüchtlinge – Ausgewiesene – Neubürger – Heimatvertriebene. Flüchtlingspolitik und Flüchtlingsintegration in Deutschland nach 1945, begriffsgeschichtlich betrachtet. In: Beer, Mathias/Kintzinger, Martin/Krauss, Marita (Hg.): Migration und Integration. Aufnahme und Eingliederung im historischen Wandel. Stuttgart, S. 145-167.
- Böke, Karin (1996): Leitvokabeln der Flüchtlingspolitik. In: Böke, Karin/Liedtke, Frank/Wengeler, Martin (Hg.): Politische Leitvokabeln in der Adenauer-Ära. Berlin, New York, S. 131-211.
- Bondy, Kurt/Eyferth, Klaus (1952): Bindungslose Jugend. Eine Studie über Arbeits- und Heimatlosigkeit. München, Düsseldorf.
- Bourdieu, Pierre (1992): Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. In: Ders.: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg, S. 49-75.
- Brandt, Ursula (1964): Flüchtlingskinder. Eine Untersuchung zu ihrer psychischen Situation. München.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendaufbauwerk (Hg.) (1969): Jugend zwischen Ost und West. Eingliederungshilfen für jugendliche Flüchtlinge aus Mitteldeutschland. Bonn.
- Bundesministerium für Vertriebene (Hg.) (1956): Dokumentation der Vertreibung der Deutschen aus Ost-Mittleuropa. Band 3: Das Schicksal der Deutschen in Rumänien. Berlin.
- Christ, Hans/Nasarski, Peter (1979): Ostdeutsche Jugend und Jugendorganisation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Merkatz, Hans Joachim von (Hg.): Aus Trümmern wurden Fundamente. Vertriebene – Flüchtlinge – Aussiedler. Drei Jahrzehnte Integration. Düsseldorf, S. 181-234.
- Dietz, Barbara/Roll, Heike (1998): Jugendliche Aussiedler – Porträt einer Zuwanderergeneration. Frankfurt a.M.; New York.
- Deutscher Gewerkschaftsbund (Hg.) (1952): Arbeitslosigkeit und Berufsnot der Jugend. 2 Bände. Köln.
- Drewek, Peter (1989): Die Begabungsuntersuchungen Albert Huths und Karl Valentin Müllers nach 1945. Zur wissenschaftsgeschichtlichen Bedeutung des konservativen Begabungsbegriffs in der Nachkriegszeit. In: Zeitschrift für Pädagogik 35, S. 197-217.
- Edding, Friedrich/ Lemberg, Eugen (1959): Die Vertriebenen in Westdeutschland. Kiel.
- Franz, Matthias/Lieberz, Klaus/Schmitz, Norbert/Schepank, Heinz (1999): Wenn der Vater fehlt. Epidemiologische Befunde zur Bedeutung früher Abwesenheit des Vaters für die psychische Gesundheit im späteren Alter. In: Zeitschrift für Psychosomatische Medizin 45, S. 260-278.
- Fookan, Insa/Zinnecker, Jürgen (Hg.) (2007): Trauma und Resilienz: Chancen und Risiken lebensgeschichtlicher Bewältigung von belasteten Kindheiten. Weinheim, München.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen, Farmington Hills.
- Granato, Mona (2003): Jugendliche mit Migrationshintergrund in der beruflichen Bildung. (http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_jugendliche-migranten_08-2003_granato.pdf; letzter Abruf am 17. September 2009).

- Kath, Gerhard (1952): Das soziale Bild der Studentenschaft in Westdeutschland und Berlin. Berlin.
- Kath, Gerhard (1960): Das soziale Bild der Studentenschaft in Westdeutschland und Berlin. Berlin.
- Korte, Tobias (2005): Deutsche aus dem Osten. Zuwanderung und Eingliederung von Vertriebenen und Aussiedlern/Spätaussiedlern im Vergleich (Dissertation). (http://elib.uni-osna-brueck.de/publications/diss/E-Diss498_thesis.pdf; letzter Abruf am 17. September 2009)
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster.
- Kurz, Karl (1949): Lebensverhältnisse der Nachkriegsjugend. Bremen.
- Lemberg, Eugen (1959): Das Bildungswesen vor neuen Aufgaben. In: Edding, Friedrich/Lemberg, Eugen (Hg.): Die Vertriebenen in Westdeutschland. Band 3, Kiel, S. 366-401.
- Lenhartz, Rolf (1949): Jugendnot – Jugendselfthilfe – „Jugendaufbauwerk“. Denkschrift zur gegenwärtigen Notlage der heimat- und berufslosen Jugend im Bundesgebiet. München.
- Lippert, Elisabeth/Keppel, Claudia (1950): Deutsche Kinder in den Jahren 1947 bis 1950. Beitrag zur biologischen und epochalpsychologischen Lebensalterforschung. In: Schweizerische Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendungen 9, S. 212-322.
- Lüttinger, Paul (1986): Der Mythos der schnellen Integration. Eine empirische Untersuchung zur Integration der Vertriebenen und Flüchtlinge in der Bundesrepublik Deutschland bis 1971. Stuttgart.
- Mackensen, Lutz (1959): Die deutsche Sprache in und nach der Vertreibung. In: Edding, Friedrich/Lemberg, Eugen (Hg.): Die Vertriebenen in Westdeutschland. Band 3, Kiel, S. 224-271.
- Merkatz, Hans Joachim von (Hg.) (1979): Aus Trümmern wurden Fundamente. Vertriebene – Flüchtlinge – Aussiedler. Drei Jahrzehnte Integration. Düsseldorf.
- Müller, Karl Valentin (1956a): Begabung und soziale Schichtung in der hochindustrialisierten Gesellschaft. Köln, Opladen.
- Müller, Karl Valentin (²1956b): Heimatvertriebene Jugend. Eine soziologische Studie zum Problem der Sozialtätigkeit des Nachwuchses der heimatvertriebenen Bevölkerung. Kitzingen.
- Nahm, Peter Paul (1959): Der kirchliche Mensch in der Vertreibung. Die sozialen, wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Wirkungen des Eingliederungsauftrags unter besonderer Berücksichtigung des kirchlichen und konfessionellen Bereichs. Bonn.
- Patel, Kiran Klaus (2003): „Soldaten der Arbeit“. Arbeitsdienste in Deutschland und den USA, 1933-1945. Göttingen.
- Parak, Michael (2007): Integration durch Bildung? Umsiedlerstudenten und Umsiedlerkinder in der Sowjetischen Besatzungszone und der DDR. (<http://library.fes.de/pdf-files/historiker/05124.pdf>; letzter Abruf am 16. September 2009)
- Pfeil, Elisabeth (1951): Flüchtlingskinder in neuer Heimat. Stuttgart.
- Radebold, Hartmut/Bohleber, Werner/Zinnecker, Jürgen (Hg.) (2008): Transgenerationale Weitergabe kriegsbelasteter Kindheiten. Interdisziplinäre Studien zur Nachhaltigkeit historischer Erfahrungen über vier Generationen. Weinheim, München.
- Reble, Albert (¹⁸1995): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart.
- Reichling, Gerhard (1958): Die Heimatvertriebenen im Spiegel der Statistik. Berlin.
- Rogall, Joachim (2000): Die Deutschen in Polen. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Informationen zur politischen Bildung. Heft 267: Aussiedler. Bonn, S. 4-9.
- Sander, Uwe/Vollbrecht, Ralf (1998): Jugend. In: Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hg.): Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland. München, S. 192-217.

- Schelsky, Helmut (1951): Die Flüchtlingsfamilie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie 3, S. 159-178.
- Schelsky, Helmut (³1955): Wandlungen der deutschen Familie in der Gegenwart. Stuttgart.
- Schelsky, Helmut (1957): Die skeptische Generation. Düsseldorf; Köln.
- Schildt, Axel (2007): Die Sozialgeschichte der Bundesrepublik Deutschland bis 1989/90. München.
- Schremmer, Ernst (1990): Vertreibung und Flucht nach 1945 – Asyl und Aussiedlung in den 80er Jahren – psychologische und soziologische Vergleiche. In: AWR-Bulletin, 28 (37), S. 86-90.
- Strobl, Rainer/Kühnel, Wolfgang (2000): Dazugehörig und ausgegrenzt. Analysen zu Integrationschancen junger Aussiedler. Weinheim; München.
- Tenorth, Heinz-Elmar (⁴2008): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim; München.
- Thomas, Karl Walter (1962): Die Flüchtlingskriminalität. Beobachtet an der Kriminalität des bremischen Raumes in den Jahren 1946 bis 1953. Hamburg.
- Tolksdorf, Ulrich (1990): Phasen der kulturellen Integration bei Flüchtlingen und Aussiedlern. In: Bade, Klaus J. (Hg.): Neue Heimat im Westen. Vertriebene – Flüchtlinge – Aussiedler. Münster, S. 106-127.
- Treibel, Annette (³2003): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. Weinheim; München.
- Weber, Jürgen (²2003): Deutsche Geschichte 1945 bis 1990. München.
- Zimbardo, Philip (⁵1992): Psychologie. Berlin, Heidelberg.
- Zinnecker, Jürgen (1987): Jugendkultur 1940-1985. Opladen.

Anschrift der Autorin:

Dipl.-Päd. Jeanette Bair, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung
Allgemeine Pädagogik, Münzgasse 22-30, D-72070 Tübingen
e-mail: jeanette.bair@uni-tuebingen.de

ANNE HILD

„The method of preparing the boys for their future had therefore to be one of a ‚democratically controlled freedom‘ ...“

Hans Sieberts Arbeit in einem Londoner Heim für baskische Jungen

1 Einleitung

Der Pädagoge Hans Siebert war einer der einflussreichsten Bildungspolitiker in der sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und den ersten Jahren der Deutschen Demokratischen Republik (DDR).¹ Jedoch erfuhr seine Karriere einen jähen Bruch im Zusammenhang mit der Affäre um Noel Field², in deren Folge Siebert und andere Westemigranten von ihren Funktionen entbunden wurden³. Heute zählt man Hans Siebert nicht zu den verdrängten Pädagogen, „die angenehme Erinnerungen wecken“, und rechnet nicht damit, ihn „neu zu entdecken“⁴. Nach der Erschließung eines nachträglich übergebenen Teilnachlasses von Hans Siebert bedarf es freilich einer Revision dieser Beurteilung. Denn erstmals ist mit dem Teilnachlass die Möglichkeit gegeben, etwas über Sieberts praktische pädagogische Arbeit während seines elfjährigen Exils in Großbritannien zu erfahren, in dem er von 1937-1940 die „politisch-erzieherische Betreuung von ... Flüchtlingskindern der spanischen Republik“⁵ über-

¹ Vgl. Geißler 1994.

² Noel Field war ein amerikanischer Kommunist, der in sowjetischen Schauprozessen als angeblicher Spion des amerikanischen Auslandsnachrichtendienstes angeklagt wurde. Er diente als Schlüsselfigur für weitere Anklagen von Personen, die in Kontakt mit ihm gestanden hatten. Besonders ehemalige West-Emigranten der DDR standen unter Verdacht. Hans Siebert gehörte durch die Heirat mit Priscilla Ann Thornycroft zur weiteren Familie von Noel Field. Denn dessen Bruder, Hermann Field, hatte Kate Thornycroft, die Schwester von Sieberts Frau, geheiratet. Hans Siebert wurde in Zusammenhang mit den Field-Prozessen verhört (vgl. Barth/Schweizer 2005; Barth/Schweizer 2007).

³ Vgl. Barth/Schweizer 2007, S. 43, Fußnote 9; Geißler 1994, S. 796; Field/Field 2002, S. 130.

⁴ Tenorth/Horn 1994, S. 706.

⁵ DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 1, Bl. 7.

nahm. Dieser Beitrag thematisiert dabei Hans Siebert in erster Linie als politisch motivierten Pädagogen und nicht als Emigranten, der mit vielen anderen verdrängten Pädagogen⁶ ein gemeinsames Schicksal teilte.

Hans Siebert präsentierte sich Zeit seines Lebens als überzeugter Kommunist. Nach Selbstaussagen war er schon als Schüler „politisch tätig“⁷ und kam in Kontakt mit Funktionären der Kommunistischen Partei Deutschlands (KPD) in Kassel⁸. Von 1932-1933 leitete Siebert die dortige Marxistische Arbeiterschule (MASCH). Wenige Tage nach der Ernennung Hitlers zum Reichskanzler wurden die Marxistischen Arbeiterschulen verboten⁹ und damit Siebert seiner Leitung enthoben. Nach dem 27. Februar 1933 konnte Siebert noch bis zum April 1933 „als führendes Mitglied der KPD Hessen-Nassau an der illegalen Arbeit teil[nehmen, A. H.]“¹⁰. Danach folgten Verhaftung und Verurteilung sowie Haft im Zuchthaus und im Konzentrationslager Lichtenberg, aus dem er 1935 entlassen wurde. Trotz guter Beziehungen, die ihm zu Arbeitsstellen verhelfen, konnte er diese jeweils nicht lange halten, da er weiterhin von der Geheimen Staatspolizei verfolgt wurde. Siebert entschloss sich zu emigrieren und verließ Deutschland im September 1936 gen England.¹¹ Zur Flucht verhelfen ihm der Jurist Adam von Trott zu Solz und dessen Geliebte Diana Hopkinson¹² sowie andere bürgerliche Widerstandskämpfer, zu denen er in Kontakt stand.¹³

In England wurde er von den Familien Grant Duff¹⁴ und Thornycroft¹⁵ aufgenommen. Über seine spätere Schwägerin Kate Thornycroft, verheiratete Field, kam er in Kontakt mit verschiedenen Hilfskomitees für die baskischen Flüchtlingskinder in England. Kate Thornycroft und ihre Mutter eröffneten mit Unterstützung des Basque Children Committees (BCC) in Worthing, Sussex, ein Heim für 60 baskische Flüchtlingskinder, bei deren Betreuung Hans Siebert mithalf.¹⁶

⁶ Vgl. Feidel-Mertz 1983.

⁷ Ebd., Bl. 1.

⁸ Vgl. Geißler 1994, S. 782

⁹ Vgl. Olbrich 2001, S. 198.

¹⁰ DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 1, Bl. 6.

¹¹ Vgl. ebd., Bl. 6f.

¹² Vgl. Klemperer 1988, S. 80, Fußnote 1. Hier allerdings heißt es, die Flucht nach England habe bereits „early in 1936“ (ebd.) stattgefunden.

¹³ Vgl. Barth/Schweizer 2007, S. 43, Fußnote 9.

¹⁴ Vgl. Klemperer 1988, S. 80, Fußnote 1. Grant Duff hieß die Familie einer Freundin von Adam von Trott zu Solz.

¹⁵ Vgl. Field/Field 2002, S. 130.

¹⁶ Vgl. ebd., S. 3, 129

Das Basque Children Committee entstand im Kontext von Evakuierungen spanischer Kinder aus den umkämpften Gebieten des Spanischen Bürgerkrieges. Die Entwicklung des Spanischen Bürgerkrieges hatte weltweit öffentliche Aufmerksamkeit erregt, insbesondere weil es ein Krieg der Ideologien war und sich als „der erste moderne Medienkrieg“¹⁷ mit Bilddokumenten in der Presse allgegenwärtig zeigte. Mit dem Versuch der aufständischen Generäle im Juli 1936 die Zweite Spanische Republik zu stürzen, fielen nicht alle Teile Spaniens an die Nationale Front.¹⁸ Wie die meisten industriellen Zentren Spaniens blieb auch das Baskenland der Republik treu. Denn trotz konservativer, katholischer Bevölkerung und teilweiser Befürwortung der Nationalisten im Baskenland war offensichtlich, dass unter einer militärischen Regierung das angestrebte Ziel der Autonomie nicht möglich sein würde.¹⁹ Mit dieser Parteinahme wurde das Baskenland im Verlauf des Spanischen Bürgerkrieges zur Kriegsfront. Im Frühjahr 1937 begann Francisco Franco das Baskenland anzugreifen, um die letzten republikanischen Territorien einzunehmen.²⁰ Als die Situation sich mit Luftangriffen und Blockaden von Nahrungslieferungen durch Francos Flotten verschärfte, begann die baskische Regierung Evakuierungen zu planen für die – zusätzlich um viele Flüchtlinge aus ganz Spanien vergrößerte – Bevölkerung.²¹

Das britische Volk sympathisierte im Gegensatz zu seiner Regierung mit der Zweiten Spanischen Republik und zeigte eine beträchtliche Anteilnahme, die sich in hoher Spendenbereitschaft (trotz allgemein schlechter wirtschaftlicher Lage) und über 2.000 Freiwilligen für die Internationalen Brigaden²² zeigte. Das Interesse Großbritanniens am Krieg in Baskenland lässt sich auch durch die langjährige wirtschaftliche Verflechtung erklären: „There was, as

¹⁷ Schaber 2006, S. 86.

¹⁸ Vgl. Bernecker 2002, S. 195.

¹⁹ Vgl. Schauff 2006, S. 76-79.

²⁰ Vgl. ebd., S. 97ff.

²¹ Vgl. Legaretta 1984, S. 23ff., 34ff.

²² Die Internationalen Brigaden waren eine Kampftruppe aus Freiwilligen aus vielen Ländern, die an der Seite der Republikaner kämpften (vgl. Bernecker 2002, S. 201ff.). Die Interbrigadisten entstanden zuerst aus linken Arbeitermilizen, die gegen den Aufstand der spanischen Generäle kämpften. Diese Arbeiter waren nicht ausschließlich Kommunisten, sondern orientierten sich an den Ideen des Sozialismus und Anarchismus, die weit mehr als der Kommunismus in Spanien verbreitet waren. Später jedoch fühlte sich die Kommunistische Internationale (auch aus einem Konkurrenzdenken heraus) verpflichtet, die republikanischen Kämpfer zu unterstützen. Daher unterstanden die Internationalen Brigaden später organisatorisch der Kommunistischen Internationale und den nationalen kommunistischen Parteien (vgl. Hommel 1990, S. 16-20).

well, a special relationship which had existed for a century between the British Isles and the Basque Country, based upon the exchange of English and Welsh coal for Basque iron ore“²³. Zur zentralen Verwaltung der Spenden für Spanien wurde am 6. Januar 1937 das National Joint Committee for Spanish Relief (NJCSR) im Britischen Unterhaus gegründet. Das NJCSR wurde somit zur Schirmorganisation für über 150 Spendenorganisationen und 850 regionale, lokale und nationale Körperschaften in Großbritannien.²⁴ Mit dem Angriff auf Guernica veränderte sich die Haltung der britischen Regierung gegenüber der bis dahin präferierten Maxime der Nichteinmischungspolitik.²⁵ So entschied das britische Außenministerium nach einem Monat Verhandlungen 4.000 Kindern und Betreuerinnen die Evakuierung aus dem Baskenland²⁶ zu gewähren. Für England handelte es sich dabei um ein singuläres Phänomen, für das Baskenland jedoch war dieses Kontingent von 4.000 Kindern nur ein Teil von insgesamt etwa 33.000 evakuierten Kindern und Betreuern, die nach Frankreich, Belgien, Mexiko, Dänemark, Russland, in die Schweiz und eben nach Großbritannien evakuiert wurden.²⁷ Für die Versorgung und Betreuung der Flüchtlinge bildete das NJCSR ein eigenes Komitee, das Basque Children Committee.²⁸

Am 23. Mai 1937 erreichte das Schiff *Habana*, eskortiert von der britischen Marine, den Hafen von Southampton. Die Angaben zur endgültigen Anzahl der Kinder, die in England ankamen, gehen von 3.805 über 3.826²⁹,

²³ Legarreta 1984, S. 99.

²⁴ Vgl. Kushner/Knox 1999, S. 105f.; Fyrth 1986, S. 203.

²⁵ Der Einfluss von Guernica auf die britische Regierung wird wie folgt eingeschätzt: „The bombing of Guernica did not generate the idea of evacuating them to England, but gave a powerful impulse to its supporters and did much to undermine its opponents“ (Cable 1979, S. 102). Diese Einschätzung teilt ein neuerer spanischer Zeitungsartikel: „El desastre de Gernika no sólo inspiró el famoso cuadro homónimo de Pablo Picasso, sino que animó al Gobierno del Reino Unido, hasta entonces reacio a acoger refugiados, a aceptar a los niños vascos“ (El Correo Digital 2007; s. a. Legarreta 1984, S. 101; Rankin 2007).

²⁶ Durch die vielen Flüchtlinge aus allen Teilen Spaniens kann man davon ausgehen, dass es sich zwar hauptsächlich um baskische Kinder handelte, jedoch können auch spanische Kinder unter den Evakuierten gewesen sein. Legarreta bezweifelt sogar ob der britischen Bevölkerung der Unterschied zwischen den Basken und den Spaniern bekannt gewesen sei, wohingegen die britischen Politiker sehr wohl zwischen Basken und Spaniern unterschieden (vgl. Legarreta 1984, S. 100).

²⁷ Vgl. Cable 1979, S. 125; Legarreta 1984, S. IX, 50, 100-106.

²⁸ Vgl. Kushner/Knox 1999, S. 108.

²⁹ Diese Anzahl wird auch in einem der Flugblätter im Nachlass von Siebert genannt, damit spricht für die Anzahl 3.826 das zeitnahe Entstehen der Quelle. Allerdings bezieht sich Legar-

3.840, 3.861 zu 3.889.³⁰ Gebräuchlich ist in Großbritannien die Rede von *fast* 4.000 Kindern. Für die erste Unterbringung der Kinder, ihrer Betreuerinnen und 15 sie begleitender Priester hatten Freiwillige innerhalb kürzester Zeit ein Zeltlager in North Stoneham errichtet. Von dort aus sandte man die Kinder in der Folgezeit in über 90 Kolonien nach England, Schottland und Wales. Manche dieser Kolonien wurden auf private Initiative hin ins Leben gerufen, so wie das von Kate Field und ihrer Mutter betriebene Heim in Worthing. Außerdem wurden die Kinder in bereits bestehenden Heimen und Waisenhäusern, in Trägerschaft der katholischen Kirche oder der Heilsarmee, untergebracht.³¹

Als feststand, dass einige der Kinder dauerhaft in Großbritannien bleiben würden, weil sie Waisen waren oder die Eltern in Haft, wurden weitere Ausschüsse gebildet, u.a. das Basque Boys Training Committee (BBTC). Dieses sorgte für Ausbildungs- und Arbeitsstellen für die älteren Jungen und organisierte Abendschulen, damit diese in ihrer neuen Heimat selbstständig werden konnten.³²

Hans Siebert engagierte sich sowohl im Basque Children Committee als auch im Basque Boys Training Committee. Nach anderthalbjähriger Führung des Kinderheimes *The Grange* in Street, Somerset, übernahm er innerhalb des BBTC einige Positionen und im Sommer 1939 die Leitung eines Jungenheimes in London. Aus dieser Arbeit heraus entstand der folgende Brief mit Bericht.

reta mit 3.889 auch auf eine solche zeitnahe Quelle (vgl. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 1165, S. 6; Legarreta 1984, S. 361).

³⁰ Vgl. Cable 1979, S. 128; Rankin 2007; Bell 1996, S. 8; Basque Children of '37 Association UK 2007; Fyrth 1986, S. 224; Legarreta 1984, S. 106.

³¹ Vgl. Legarreta 1984, S. 108-120.

³² Vgl. Kushner/Knox 1999, S. 123.

2 Quelle: Brief von Hans Siebert an die Sekretärin des Basque Children Committee, Betty Morgan, vom 6. August 1939³³

18, Comeragh Road,
London, W. 14.
August, 6th., 1939

Dear Dr. Betty Morgan³⁴,

Enclosed you will find a report about the work done at West Kensington³⁵ covering a few months which I might describe as a period of preparation for a transition from life in a Basque Children's Colony to the harder life of work and adaption to English life as Basque refugees. As this work is new, a report might be justified.

There is also another reason – and I regret to say an unpleasant one – which renders it necessary to give this report. I have witnessed for some time a growing campaign of slanders against the home by a member of your Committee which has either received the silent approval of others or has been pushed aside as unimportant. I am compelled to state that I am well aware of these activities and know the reason for them. I took no notice of them until now as I have neither the time nor am I accustomed to deal with people who engage in spreading unjustifiable rumours. But it has come to my knowledge that these attacks are not only known to your Committee but have reached the ear of Mr. Wilfrid Roberts³⁶ who has appreciated my work for the Basque children for years. Further, the campaign has been carried into the provinces

³³ DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 1075, S. 19-27. Der Brief ist maschinenschriftlich abgefasst. Der Abdruck erfolgt nach einem Durchschlag des Originalbriefes. Die Schreibweise und Interpunktion entsprechen dem Original; doppelte Schrägstriche stehen für den Seitenwechsel im Original. Handschriftliche und maschinenschriftliche Korrekturen in der Durchschrift sowie Rechtschreibfehler wurden ohne Kennzeichnung übernommen. Die Namen der genannten Jungen des Heimes wurden für diesen Abdruck anonymisiert. Selbiges gilt auch für die folgenden Quellenabdrucke.

³⁴ Sekretärin des Basque Children Committee (vgl. Jackson 2002, S. 245; DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 1075, S. 3).

³⁵ Ein Stadtteil von London, siehe auch Absenderadresse.

³⁶ Wilfrid/Wilfred Roberts (1900-1991) war ein liberaler Abgeordneter und eine der führenden Personen in den verschiedenen Hilfskomitees für die baskischen Flüchtlingskinder, insbesondere im Basque Children Committee (vgl. Legarreta 1984, S. 127; Kushner/Knox 1999, S. 109, 112, 121; Monferer Catálan 2007, S. 37f.).

– to other colonies – and our home has been described as one with undisciplined boys. The danger of such a campaign which easily comes to the ear of the public and destroys the reputation of the Basque boys is obvious and I am therefore forced to protest against these malicious attacks on our home without giving me – as the person in charge – knowledge of them or a proper chance to answer any real criticism concerning the home.

The affair has gone beyond personal attacks and it is for this reason that I am appealing to your fair judgement to help me to check these attacks.

Coming to the conclusion of this letter I wish to make quite clear that I make a difference between members and workers of your Committee who have not a full experience in dealing with boys and therefore accept complaints, wishes, worries etc., of the boys without discussing them with me and by that endanger any proper educational work, and those who know nothing at all about the home and direct a campaign of abuse against it for reasons which are entirely beyond the interest of the Basque boys. With the former – and I am sure – I shall come to an understanding about a cooperative effort to help the boys. In the latter I am interested as far as their activities might lead to difficulties for the boys.

I am very sorry indeed to bother you with this unpleasant //
affair, but any further silence on my part would only worsen the situation.

Yours sincerely,³⁷

2 enclosures³⁸.

Report about the Home for older Basque boys in London.

The work at West Kensington had to be based firstly on the principle to prepare the boys which will stay longer in England for their future work and life.

³⁷ Im Durchschlag fehlt die Unterschrift.

³⁸ Im Nachlass ist nur eine der beiden Anlagen erhalten.

Secondly it had to take in account that the boys are the sons of Spanish men and women who have been fighting for a free and human world. The method of preparing the boys for their future had therefore to be one of a “democratically controlled freedom” as I like to call it.

Thirdly it had to be understood that any method intending to form the life of the boys had to be varied according to the character of the boys as Spaniards and their situation as young refugees. The work was begun along these lines. A first house-meeting was called where the boys were given the idea of their responsibilities towards themselves in connection with their possible future. The period of being “nursed” by kind friends, of wasting their time with unskilled work and cinemas would soon come to an end and they would have to start a new life. After that resolutions were carried to start evening classes (details given in report³⁹ of meeting, sent to you). After consultations with Spanish and English teachers a curriculum was fixed (enclosed⁴⁰) and classes commenced. Mr. Kahn and later Mr. Male⁴¹ were very successful in giving the boys a wider knowledge of English by conversations, debates, reading and writing. In spite of dropping later the rule for compulsory attendance there took always part in the classes all the boys in the home. We were fortunate to secure the cooperation of several Spanish teachers like Senor Villanueva, Senor Hernaez, Senor Consuegra⁴² who lectured an general knowledge and had apart from that a fine influence on the spirit and moral of the boys. Later Dr. Camps⁴³ began with lessons on Wednesday, so that the whole week with the exception of the week-end was taken up with evening classes. The boys showed a keen interest and cinema and girls came in the right proportion to work and study. That these scheme didn’t work smoothly all the time is obvious. Teachers could not always come, some boys started a campaign against the classes and had to be criticised in the house meeting and put under house-discipline. But on the whole the results have been satisfactory and the effects on the boys good ones.

³⁹ Dieser Report vom 6. Juli 1939 ist auch erhalten, s.u. und vgl. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 1075, S. 7-11.

⁴⁰ Nicht im Nachlass erhalten.

⁴¹ Für diese beiden Lehrer konnten keine vollständigen Namen oder weitere Daten herausgefunden werden.

⁴² Auch über die drei spanischen Lehrer konnten keine Informationen gefunden werden.

⁴³ Für Dr. Camps konnten keine weiteren Daten festgestellt werden. Er oder sie war Mitglied in einem der baskischen Hilfskomitees. Vgl. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 1073, Bl. 13.

It was soon felt that the coming changes in the lives of the boys needed to be regularly discussed and that reports should be made on the work of finding jobs for them in order to let them see the difficulties and to make them realize that really something was done and that they had to be ready to start. Furthermore, it was necessary not only to prepare the boys intellectually but also mentally, in their character, for the new life. To leave the home and to take up work meant for them the same break as that of an English boy leaving the house of his parents. They had to become self-reliant and really independent. The house-meeting gave an excellent opportunity for that. A responsible president and secretary were elected. Discipline, house rules were put partly in the hands of the boys, improvements in the accommodations, radio, library, gramophone, food questions were discussed in a responsible manner by the meetings. Boys who misbehaved were // criticized or punished, good work of boys in charge of groups, housework, house-repairs etc. was praised. These discussions about their home life made the boys feel to understand their position as refugees and the difficulties they were surrounded by. They learned the first ways of mastering their psychology as refugees. For instance: to balance their inner loneliness by closer working contacts with their friends, their inferiority complex and depressions by learning and taking more interest in work.

Their feeling of difference from English people was tried to counter-balance by taking part in excursions, socials and specially by personal invitations where they had to go alone. The appeal in the *New Statesman* and *Nation*⁴⁴ and the work of Miss Dighton⁴⁵ have proved as a valuable help and must be mentioned here.

The boys soon captured the spirit of the meetings and there has been a marked increase of a self-imposed and self-gained discipline and a breakdown of a discipline made up by adults who believe that young men should behave like copies of adults instead of being themselves. The question of authority has been solved as an outcome of confidence, fellowship, appreciation and respect. Formal authority – authority as a claimed habit – is laughed at. A democratically controlled discipline is slowly growing, the breaking up of the old discipline based on fear complexes is quicker. The gap that appeared for a

⁴⁴ Eine englische Wochenzeitung, die mit dem Ziel gegründet wurde, sozialistische Ideen zu verbreiten. Heute wird sie unter dem Namen *New Statesman* publiziert. Vgl. *New Statesman* o. D.

⁴⁵ Über die Person von Miss Dighton konnten keine weiteren Informationen gefunden werden.

short time might have been seized at by “friends” to talk about lack of discipline (but did they know?).

The occasional absence of the warden for appointments in the interests of the boys, his work at the Basque Boys Committee to help Miss Garrett⁴⁶ with the preparations of finding work for the boys, inspection of homes of the London boys in private hospitality, meetings with those boys about their problems at the Youth Hostel, Great Ormonde Street, visits to employers etc., made it sometimes necessary to appoint one of the responsible boys as in charge of the home. This experiment was a success. The boys felt no longer being “nursed” or encouraged to present themselves as little martyrs to get what they wanted but felt proud to be responsible for the home themselves and barred by that the way leading to apathy and demoralisation.

The question has to be asked if all this work of shaping the boys for their coming struggles has been successful. It must be answered that although a good advance towards such an aim is visible for those who really know the work, the success has not been as great as desired.

Why not?

1. The atmosphere of a big city is not favourable for the forming of human beings.
2. The absence of the boys from the home for the greatest part of the day made it difficult to establish a proper contact with which is really only possible through common work.
3. The influence of not cooperating different authorities, friends etc., upon the boys made it easy for them to escape from one to the other with their mistakes, wishes, grievances and sorrows. These heterogeneous influences have brought in extreme cases some boys to the point of being nearly demoralized. The majority of the boys are merely spoiled.
4. The life in the home, the present occupation which is no real training // makes the boys feel unsettled, unsatisfied. They become sarcastic, escape in a world of illusions (cinema and gramophone) or dream before shop windows about the work-shops where they will make one day things like that. The time of parasitic laziness is coming to an end for the majority of the boys. They are getting tired of it. Realizing that the latter problem is the most important one, the warden had to decide to concentrate all his energy and time on help-

⁴⁶ Miss Garrett war im Londoner Büro des Basque Boys Training Committee angestellt, vermutlich in der Funktion einer Sekretärin. Vgl. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 1073, Bl. 11; DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 1075, S. 65.

ing Miss Garrett to find jobs for the boys regardless of the danger that he would expose himself to a certain amount of criticism of not making a marvel of West Kensington. To put it in an extreme: I rather like to be blamed having made a bad job of the home than to be accused by the boys not to have done everything possible to help them to settle down. This formula is only used to make my point clear. It does not meet the real correlation between the two sides of the problem.

As to the practical side of the future of the boys there will be perhaps 4 of them going back to Spain, 1 going to Chile, 1 going to France, 2 starting work as tailors, for the rest of 13 nothing definite has turned up as yet. About the three boys who went to the Day Continuation School, Hammersmith, I have received favourable reports. Carlos and Javier seem to have language difficulties but Eduardo appears to be an excellent scholar.

The month of August is taken up by vacations and evening classes have been abandoned for that reason. It is hoped that most of the boys who will be longer in England will be in a proper training in September and October. The boys who are intending to go back to their parents should join the expedition in September. The home could then close down near the end of October.

In conclusion I wish to say that Mrs. Pusey⁴⁷ has shown a wide understanding of the problems facing the boys and the ways as how to tackle them. Any difference as to the methods which might have been there have been settled in a friendly spirit. They boys have sometimes grumbled about the food but after a meeting at which Mrs. Pusey was present the financial position was put very clearly to the boys, certain alterations in the menu were agreed upon and since then no further complaints have been made. Boys who wanted any particular food or had complaints were instructed by the meeting to go straight to Mrs. Pusey and to discuss the matter with her.

I have not included a financial report as this matter is dealt with by Miss Holland⁴⁸ at the meetings of the Basque Boys' Committee.

3 Kommentar

Zwei Gründe benennt Hans Siebert als Veranlassung für diesen Report. Einerseits möchte er über die neue Arbeit der letzten drei bis dreieinhalb Mona-

⁴⁷ Eine Mitarbeiterin im Heim in West Kensington. Vgl. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 1075, S. 7ff.

⁴⁸ Miss Holland war die Buchhalterin des Basque Administrative Sub-Committee. Vgl. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 1073, Bl. 1, 4.

te⁴⁹ Bericht ablegen und andererseits Gerüchte widerlegen. Das Anschreiben zeigt, dass der zweitgenannte Grund das deutlichere, weil drängendere Motiv ist. Denn der Aufenthalt der baskischen Kinder in Großbritannien war nicht von allen Seiten gern gesehen. Schon vor der Evakuierung gab es Gegenstimmen, die einen Aufenthalt im Exil für die seelische, moralische und physische Entwicklung der Kinder für abträglich hielten und dafür plädierten, sie in ihrem Heimatland zu lassen.⁵⁰ Besonders katholische Presseorgane befürworteten eine baldige Repatriierung der baskischen Flüchtlinge und schon nach dem Fall von Bilbao am 19. Juni 1937 vermehrten sich ähnliche Aufrufe in der gesamten britischen Presse. Das Basque Children Committee entschied aber, nur die Kinder zurückzuschicken, deren Eltern sich in Sicherheit befänden und ihre Kinder zurückforderten. Bei den meisten Kindern handelte es sich jedoch um Waisen oder Halbwaisen, und wenn die Eltern noch lebten, waren diese häufig auf der Flucht oder im Gefängnis. Englische Unterstützer von Francisco Franco gründeten daraufhin ein Komitee zur Repatriierung und sorgten durch ihre feindselige Presse für Einbrüche in den Spendenerlösen des BCC.⁵¹ Die älteren Jungen wurden von der Presse als Wilde, Rebellen und Bestien bezeichnet, nachdem einige von ihnen mit Obstdiebstahl, eingeschlagenen Fenstern und Fluchtversuchen aus allzu strengen Heimen aufgefallen waren.⁵² Andere Schlagzeilen wurden recht deutlich in ihrer Wortwahl: „Put all these Basques in one exit“⁵³.

Hans Siebert setzte sich persönlich gegen die generelle Repatriierung ein und sah sich genötigt der „growing campaign of slanders“ Einhalt zu gebieten und die Reputation der baskischen Jugendlichen zu schützen. Dabei nutzte er seinen persönlichen Kontakt zu Wilfrid Roberts. Anderthalb Wochen nach dem Bericht an Betty Morgan schrieb Siebert einen Brief⁵⁴ an den Abgeordneten, in dem er darlegte, warum man die Kinder und Jugendlichen nicht in ihre Heimat zurückschicken, sondern als Flüchtlinge dauerhaft in Großbritannien aufnehmen sollte. Dort argumentierte Siebert:

⁴⁹ Aus Briefen der Kinder an Hans Siebert geht hervor, dass das Heim *The Grange* in Street, Somerset, zwischen Mai und Juni 1939 geschlossen wurde und Hans Siebert kurz zuvor nach London wechselte. Vgl. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 1102, SIEB 1121, SIEB 1124.

⁵⁰ Vgl. Cable 1979, S. 116f.; Kushner/Knox 1999, S. 107.

⁵¹ Vgl. Legarreta 1984, S. 211f.

⁵² Vgl. Kushner/Knox 1999, S. 119f.

⁵³ Ohne Quellenangabe, zitiert nach Fyrth 1986, S. 231.

⁵⁴ In dem Brief zitiert Hans Siebert aus verschiedenen Briefen der bereits repatriierten Kinder des *The Grange*, die von den teils sehr schlechten Bedingungen in Spanien berichten. Vgl. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 1075, S. 35-57.

„I have ample proof that the children quite generally are getting tired of home life. The time of an adventurous romantic episode in their lives is coming to an end. The children want to settle down to normal life, to be like other children. Only life in an English family can provide them with these possibilities and this atmosphere of security. This feeling of an unsettled, uncertain life, of an unknown future is specially strong among the older boys and girls. They feel that they are wasting their time, and have learnt nothing to stand on their own feet when they are getting older. These older children are therefore very glad that a social Committee has been formed to deal with their problems as they are anxiously following the work of the Committee hoping that they will be able to learn something in order to earn in the end their own living.“⁵⁵

Selbst Flüchtling, hebt Hans Siebert diesen Status der Kinder und „their psychology as refugees“ hervor. Er zieht psychologische Begriffe und Erklärungsmuster für das (Fehl-) Verhalten der Kinder heran. Diese Sichtweise und die Erläuterung seiner Erziehungsmethoden und erzieherischen Ziele werfen die Frage auf, ob Hans Siebert reformpädagogische Erziehungsvorstellungen befürwortete. Die Namen und Konzepte von Homer Lane, Bertrand Russell und John Dewey waren ihm bekannt, und er besuchte Alexander Neill in Summerhill.⁵⁶ Eine bejahende Antwort auf diese Frage wäre sehr erstaunlich. Denn nach seiner Remigration in die SBZ, im Zuge der Dogmatisierung der sowjetischen Pädagogik, trat Siebert, inzwischen weniger praktischer Pädagoge als Erziehungstheoretiker, als entschiedener Gegner der Reformpädagogik auf.⁵⁷

Zur Beantwortung dieser Frage kann Sieberts Bericht an das BCC herangezogen und geklärt werden, was er unter „democratically controlled freedom“ verstand. Allgemein gab es keine einheitliche Linie, kein einheitliches Verständnis von Erziehung für die baskischen Flüchtlingskinder. So wie die Finanzierung den einzelnen lokalen Gruppen und Vereinen überlassen wurde⁵⁸, gab es auch keine allgemein vorgeschriebenen pädagogischen Konzepte. Es gab zwar Richtlinien seitens der republikanischen spanischen Regierung⁵⁹, aber diese gaben keine Inhalte vor, sondern blieben in ihren Empfehlungen auf einer rein organisatorischen Ebene. Diese Vorgaben wurden nur beschränkt umgesetzt, in einigen Heimen wurde die Erziehung gänzlich den mitevakuierten baskischen Betreuerinnen überlassen.⁶⁰ In den katholischen

⁵⁵ Ebd., S. 57.

⁵⁶ Vgl. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 4; DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 1074, 40 S.

⁵⁷ Vgl. Geißler 1994, S. 785-796.

⁵⁸ Vgl. Kushner/Knox 1999, S. 108.

⁵⁹ Vgl. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 1167, 166 S.

⁶⁰ Vgl. Legarreta 1984, S. 131.

Heimen und den Heimen der Heilsarmee arbeitete das vorhandene Personal weiter nach den dort etablierten erzieherischen Werten. Die „freien“ Heime, also diejenigen, die aus den lokalen und teils rein privaten Initiativen entstanden, waren in ihrer Konzeption dem jeweiligen Initiator oder den eingesetzten, nur in den seltensten Fällen professionellen, Helfern unterstellt.

Daher war die Gewichtung von Betreuung, Erziehung und schulischer Ausbildung mehr oder weniger dem Glück und dem (guten) Willen der einzelnen Heimleiter überlassen. Hans Siebert konnte seine Arbeit mit den Jungen im Heim nach seinen eigenen Vorstellungen umsetzen. In seinem Bericht wird deutlich, dass er seine Arbeit ganz unter den Vorzeichen der Vorbereitung auf einen dauerhaften Verbleib in England angelegte. Der kommunistischen Weltanschauung Sieberts ist es geschuldet, dass er die *Arbeit* noch vor dem *Leben* in England hervorhebt und die Herkunft der Kinder als „sons of Spanish men and women who have been fighting for a free and human world“ betont. Aber die Betonung des politischen Kontextes ist nicht allein den Überzeugungen Sieberts in Rechnung zu stellen, sondern es entspricht ebenso den politischen Ansichten der Jugendlichen. Das politische Bewusstsein sowie die Übersicht über das europäische politische Zeitgeschehen waren bei den evakuierten Kindern und gerade bei den älteren Jungen sehr ausgeprägt. In manchen der Kolonien in Großbritannien setzten die Jugendlichen mit politischen Mitteln wie Streik und Boykott ihren Willen durch. Ihr Liedgut bestand vor allem aus Kriegsliedern.⁶¹ Nicht nur die Eltern der baskischen Kinder hatten im Spanischen Bürgerkrieg gekämpft, sondern auch einige der älteren Jungen.⁶² Entsprechend ihrer politischen Gesinnung sahen die Jugendlichen ihre Emigration nach Großbritannien als politisches Exil an.⁶³

Die Rekonstruktion von Sieberts Arbeit im Heim *The Grange* ergibt, dass er dort eine sozialistisch geprägte Kollektiverziehung umsetzte.⁶⁴ In vielen Veröffentlichungen⁶⁵ wird Siebert geradezu zum Hagiografen Anton Semjonowitsch Makarenkos und betont seine Bewunderung für den sowjetischen

⁶¹ Vgl. Bell 1996, S. 64.

⁶² Vgl. Kushner/Knox 1999, S. 120.

⁶³ Vgl. Legaretta 1984, S. 253.

⁶⁴ Vgl. Hild 2009.

⁶⁵ Der erste schriftlich fixierte Hinweis auf eine Beschäftigung Sieberts mit Makarenko findet sich in einem Aufsatz von 1941 in der Zeitschrift „Freie Deutsche Jugend“ (FDJ). Dort wirbt Siebert für die neuen Erziehungsmethoden von Makarenko. Er lobt Makarenkos „wunderbare Sprache“, schwärmt von der philosophischen Tiefe seiner Veröffentlichungen und wirbt u.a. für das Buch *Road to Life*.

Nationalpädagogen. Unter anderem hebt er dessen Anteil an seiner Arbeit im Exil hervor:

„Aber den wirklichen Weg in das neue Leben des Sozialismus für die getretenen, entwürdigten und ausgebeuteten Arbeiterkinder lernte ich später in der Emigration kennen, und zwar durch das ‚Pädagogische Poem‘ von A. S. Makarenko, das in einer etwas gekürzten Fassung⁶⁶ 1936 in englischer Übersetzung unter dem Titel ‚Road to Life‘ (Weg ins Leben) erschienen war. (...) Das ‚Pädagogische Poem‘ war mir nicht nur ein Lehrbuch, das man studiert, sondern auch eine praktische Anleitung für meine Erzieher- und Lehrertätigkeit in Heimen und Kolonien für spanische Kinder. ... In den Heimen, die ich mit aufbauen half, und den drei Kolonien, die ich geleitet habe, war Anton Semjonowitsch mein unentbehrlicher Lehrer, Ratgeber und Helfer.“⁶⁷

Bisher vermutete man nicht mehr als eine „flüchtige Beschäftigung“⁶⁸ Hans Sieberts mit den Erziehungsgedanken Makarenkos. Die mehr als zufälligen Übereinstimmungen zwischen der Erziehung im *The Grange* und der im ersten Kapitel des *Pädagogischen Poems* dargestellten Erziehung in der *Gorki-Kolonie* lassen den Schluss zu, dass Siebert Makarenkos Erziehungskonzept nachahmte. Jedoch setzte Siebert Makarenkos Kasernenpädagogik⁶⁹ nicht in der ganzen militärischen Strenge seines Vorbildes um. Er pflegte mit seinen Zöglingen einen gleichberechtigten Umgang, reagierte auf Kritik von den Kindern und ließ ihnen das Recht ihn zu überstimmen.⁷⁰ Diese Umgangsweise findet sich in einem Protokoll einer Vollversammlung des Jungenheimes in London wieder. Dieses Protokoll, auf das Siebert im obigen Brief Bezug nimmt, berichtet von den Beschlüssen der Vollversammlung:

“2. Hans [Siebert, A. H.] criticizes the wrong attitude of several boys who come not forward with their criticism of work and life in the home in the meeting but use other ways which have no constructive effect and destroy confidence. He makes clear that the boys can call a meeting about which they must inform him but don't need to ask permission for if they have any serious grievances. Should they be dissatisfied with a decision taken by him they can always vote him down or complain to the Committee. But any differences should be fought out straightforward and in the open. The meeting endorses this statement and some of the boys begin with a criticism of the provisional curriculum of evening classes. After a long discussion a final curriculum is decided and Hans is asked to get the necessary teachers and to announce the times decided on the board. Some lads are still struggling

⁶⁶ Diese erste englische Übersetzung von 1936 umfasste nur den ersten Teil des Pädagogischen Poems (vgl. Giesecke 1997, S. 118), die erste deutsche Übersetzung erschien 1949 (vgl. Kemnitz 2003b, S. 201).

⁶⁷ Siebert 1957, S. 836.

⁶⁸ Geißler 1994, S. 784 Fußnote 3.

⁶⁹ Vgl. Kamp 2006, S. 519.

⁷⁰ Vgl. DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 1058, S. 179ff.; DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 1060, S. 59.

against the decision taken as they want more free time to go to the cinema. Pedro gives them a short lecture about democratic discipline and makes clear that after a decision has been taken by the majority the minority has to fall in. In an amendment is decided that classes should be compulsory as otherwise nobody will be there. Hans says that he disagrees with the principle but sees no // way to oppose a decision already taken.

(Note⁷¹: This classes have been organised in the meantime and are in full swing. Problems: Payment of fares for Spanish teachers, meal in the home, expenses for books and schoolmaterial)⁷²

In dieser Passage finden sich Sieberts Erziehungsmethoden wieder, die auch im Bericht an Betty Morgan erwähnt werden. Hans Siebert führte in dem Londoner Jungenheim eine Vollversammlung ein, in der alle Belange des Heimes und der Jugendlichen besprochen wurde und die, falls es nötig war, gleichzeitig die Funktion einer Gerichtsversammlung übernahm.⁷³ Auffallend ist, dass die von den Jungen gewünschte Anwesenheitspflicht für die Abendschule⁷⁴ von Hans Siebert nicht unterstützt, aber akzeptiert wurde, wie es das Protokoll vom 6. Juli belegt, jedoch einen Monat später bereits wieder außer Kraft gesetzt war.

Zwei wiederkehrende Themen in Sieberts Bericht sind das der (Selbst-) Verantwortung und das der Disziplin. Er kritisiert, dass die Jungen ihre Zeit verschwenden und ein Parasitendasein führen. Gleichzeitig führt er die Disziplinprobleme an, die sich in der Arbeit mit den Jungen ergeben und die den Vorwürfen entsprechen, denen Siebert sich mit diesem Bericht stellen will. Er plädiert für eine schulische und charakterliche Vorbereitung der Jungen auf das Leben in England und für die Vermittlung eines Verständnisses für ihre eigene Verantwortung. Damit gleicht er den Zielsetzungen seines Vorbildes Makarenko, der ebenfalls von seinen Kolonisten in erster Linie Disziplin verlangte.⁷⁵

Hans Siebert gesteht den Jungen ein hohes Maß an Verantwortung zu, was sich in der Selbstverwaltung spiegelt. Die Jugendlichen können sich gegenseitig maßregeln und dürfen das eigene Schulcurriculum mitbestimmen. Dass

⁷¹ Die Anmerkung stammt von Hans Siebert, nicht vom Protokollanten.

⁷² DIPF/BBF/Archiv, Nachlass Hans Siebert, SIEB 1075, S. 7-11.

⁷³ "We have no special court for offences against house rules. Any case comes up in the meeting and punishment is decided by the group captains who leave for that purpose the room" (Ebd., S. 9).

⁷⁴ Die Einrichtung der Abendschule für die Jungen ist besonders hervorzuheben, denn eine gute schulische Ausbildung war nicht in allen Heimen gegeben. Die mangelnde schulische Ausbildung ist der größte Kritikpunkt den man dem NJCSR und der britischen Regierung im Nachhinein wiederholt vorwarf (vgl. González-Arnao Conde-Luque 1994, S. 27).

⁷⁵ Vgl. Kamp 2006, S. 505; Kobelt 1996, S. 145-152.

Siebert den freiwilligen Unterrichtsbesuch bevorzugt, zeigt ebenfalls, dass er die Entscheidung der Verantwortung der einzelnen Jungen anheim stellen möchte.

Die Einrichtung der Vollversammlung mit Gerichtsfunktion kann als Teil einer Selbstverwaltung grundsätzlich als ein neutrales Instrument gewertet werden, das in Kinderrepubliken oder Heimen eingesetzt wurde. Ob es sich tatsächlich um ein neutrales Instrument handelt, hängt von der jeweiligen Umsetzung ab, denn „das technisch-formale Instrumentarium der Selbstregierung und Demokratie ... [kann, A. H.] zu den unterschiedlichsten und auch antidemokratischen und manipulativen Zielen und Zwecken benutzt werden“⁷⁶. Die Vollversammlung, die Siebert in dem Londoner Jungenheim einrichtete, könnte ihr Vorbild bei Makarenko gefunden haben. Makarenko befürwortete die Bestrafung der Kommunarden untereinander und ließ sie einen Strafenkodex für seine Heime ausarbeiten. Sein Ziel war die Zurechtweisung von Abweichlern und deren Wiedereingliederung als gehorsame Kollektivmitglieder.⁷⁷ Makarenkos sozialistische Erziehung beabsichtigte keinesfalls Demokratie oder gar Erziehung zum Ungehorsam.⁷⁸ Im Gegenteil galt es „defekte Verhaltensweisen ... vor dem Kollektiv bloßzustellen“⁷⁹. So setzte Makarenko, trotz äußerlicher Selbstverwaltung, beständig seine Zielvorstellungen mehr oder minder subtil durch, während die Kinder, teils gegen den eigenen Willen, das Konzept und die Werte ihres Erziehers unterstützten.⁸⁰ Siebert nutzt die Vollversammlung ebenfalls für die öffentliche Bloßstellung und Beschämung, auch für Belobigungen, die den anderen Jungen das korrekte (gewünschte) Verhalten verdeutlichten. Damit wird die Umschreibung Sieberts einer „democratically controlled freedom“ deutlich. Über dieses Mittel konnte Hans Siebert die Disziplin bei den Jugendlichen herstellen. Jedoch, so zeigt sein Bericht, war der Erfolg nur mittelmäßig.

Diesen mittelmäßigen Erfolg begründet Siebert in vier Schritten: Seine erste Begründung, dass eine Großstadt an sich ungünstig für die Gestaltung menschlicher Wesen sei, steht in einer Traditionslinie zu Rousseau und damit zur Zivilisations- und Stadtkritik der Reformpädagogogen. Die Verdammung der Stadt und die Verklärung des Landes und der Natur, die Rousseau nicht nur in seinem Erziehungsroman *Émile* ausspricht, werden im Diskurs der Reformpädagogogen um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert wieder aufge-

⁷⁶ Kamp 2006, S. 67.

⁷⁷ Vgl. ebd., S. 474, 495, 537f.

⁷⁸ Vgl. ebd., S. 539; Kobelt 1996, S. 143ff.

⁷⁹ Schmied-Kowarzik 1984, S. 148.

⁸⁰ Vgl. Kamp 2006, S. 65ff.; Kobelt 1996, S. 144f.

griffen.⁸¹ In diesem Großstadtdiskurs gelten die Straßen der Stadt als Raum, der durch fehlende Ordnung und ein Übermaß an Langeweile gekennzeichnet ist. Ein antipädagogischer Raum, in dem sich Jugendliche als Banden- und Cliquenmitglieder gegenseitig zu Loyalität und Solidarität untereinander erziehen.⁸² In den Kanon der Vorwürfe gehören Dekadenz, Oberflächlichkeit und Verbreitung von Schundliteratur und Kinofilmen.⁸³ Jedoch wurde dieser Diskurs nicht alleine in bürgerlichen Kreisen geführt, spätestens seit dem 20. Jahrhundert waren reformpädagogische Versatzstücke in den pädagogischen Diskurs der Arbeiterbewegung aufgenommen worden.⁸⁴ Daher gilt es den Impetus Sieberts besser zu fassen, um entscheiden zu können, woher seine Begründungen stammen.

Sieberts zweites Argument könnte man ebenfalls als einen Rekurs auf Rousseau und seine Vorstellung einer natürlichen Erziehung verstehen. Die natürliche Erziehung könne nur dann richtig wirken, wenn der Erzieher die gesamte Umgebung des Zöglings zu gestalten und ordnen vermag.⁸⁵ Außerdem verweist das Argument auf die Idee einer Erziehungsgemeinschaft und auf Arbeit als leitendes Erziehungsmittel; beides ist im Ideenkreis der Reformpädagogik wiederzufinden.⁸⁶ Es findet sich beispielsweise bei dem sowjetischen Reformpädagogen Schazki, der Arbeit als gemeinschaftsbildendes Medium nutzte.⁸⁷ Aber gerade der Begriff der Arbeit und das Konzept der Arbeitsschule wurden aus der Reformpädagogik in die Arbeiterbewegung importiert und weitergedacht.⁸⁸

Der dritte Punkt knüpft an das vorherige Argument an. Siebert bedauert den geringen Grad an Steuerung, den er ausüben kann, und führt die Auswirkungen der entweder nicht getroffenen oder nicht eingehaltenen Absprachen an. Jedoch scheinen diese Auswirkungen nicht irreversibel zu sein, folgt man Sieberts vierter Begründung: Gegen die Unbeständigkeit des Heimlebens, die Illusionen und Verlockungen der urbanen Massenkultur helfe eine Arbeits-

⁸¹ Vgl. Matthes 2005, S. 337.

⁸² Vgl. Wietschorke 2008, S. 213-216.

⁸³ Vgl. ebd., S. 212-219. Matthes betont, dass die historiografische Einschätzung der Haltung von Reformpädagogen gegenüber der Stadt durchaus verschieden ist. Dazu führt sie verschiedene (Reform-)Pädagogen an, die sich ambivalent äußern und die Stadt nicht nur als Moloch, sondern auch als anregende Erfahrungswelt bezeichnen. Vgl. Matthes 2005, S. 339-345.

⁸⁴ Vgl. Uhlig 2004, S. 23, 2006, S. 116.

⁸⁵ Vgl. Matthes 2005, S. 337; Oelkers 2004, S. 787.

⁸⁶ Vgl. Tenorth 2008, S. 207f; Oelkers 2004, S. 789f.

⁸⁷ Vgl. Kamp 2006, S. 471. Arbeit erwies sich auch in Schulreformen als beständiges Motiv, vgl. Oelkers 2005, S. 40ff.

⁸⁸ Vgl. Uhlig 2006, S. 118-131.

stelle für die Jungen. Damit schließt seine Argumentation wieder an den Beginn des Reportes an, und er hebt abermals die Dringlichkeit hervor, die Jungen auf ein dauerhaftes, beständiges Leben in Großbritannien vorzubereiten und ihnen eine Anstellung zu ermöglichen.

Damit stellt Siebert die ungewisse Zukunft, insbesondere auch die unbestimmte berufliche Perspektive der baskischen Jungen in den Mittelpunkt des Berichtes. Das erinnert an die Sozialkritik der Arbeiterbewegung und der Kommunisten, die auf soziale Missstände aufmerksam machten. Diese Sozialkritik lässt sich als ein eindeutiges Unterscheidungskriterium zwischen dem pädagogischen Denken in der Arbeiterbewegung und dem pädagogischen Denken in der Reformpädagogik nutzen. Zwischen der Reformpädagogik und den Erziehungsvorstellungen der Arbeiterbewegung gab es sowohl rhetorische als auch symbolische Gemeinsamkeiten, auch hinsichtlich ihrer Methoden und Ziele im erzieherischen Prozess, jedoch unterschieden sie sich in ihrem sozialkritischen Impetus. Die Arbeiterbewegung kritisierte das romantische Bild vom Aufwachsen des Kindes, wie es in der Reformpädagogik herrschte, und sah das soziale Problem schärfer.⁸⁹

Eine andere Sicht der Erzieher auf die Kinder und ein demokratischer Umgang mit ihnen sind für reformpädagogische Schulversuche kennzeichnend. Nicht dazu zählen manipulative Erziehungsmethoden. Bei Hans Siebert finden sich Hinweise auf reformpädagogisch inspirierte Erziehungsmethoden und -vorstellungen neben solchen, die von Makarenko im Pädagogischen Poem geschildert werden. Aber Makarenko nutzte ebenfalls reformpädagogische Methoden in seiner Arbeit.⁹⁰ Insofern haben beide Erzieher den Widerspruch zwischen den sonst unvereinbaren⁹¹ Konzepten reformpädagogischer Selbstregierung und Makarenkos Kasernenpädagogik umgangen. Damit zeigt sich abermals, dass die Praxis von Erziehung viel inkonsistenter ist, als sie häufig und insbesondere in der Reformpädagogik dargestellt wird.⁹² Anhand der Rezeptionsprozesse von Reformpädagogik in der Arbeiterbewegung, zeigt sich, dass es überflüssig ist zu fragen, ob „letzten Endes sozialistisches Denken als eine Quelle für Reformpädagogik oder Reformpädagogik als eine Quelle für sozialistische Pädagogik“⁹³ gilt. Vielmehr scheint es angebracht, auch hier von Wechselwirkungen auszugehen. Hans Siebert kann vor diesem Hintergrund als ein Vertreter der Arbeiterbewegung gelten, der die Ambiva-

⁸⁹ Vgl. Uhlig 2004, S. 28-32, 2006, S. 187-193.

⁹⁰ Vgl. Kamp 2002, S. 490-497; Kemnitz 2003a, S. 153; Röhrs 2001, S. 60.

⁹¹ Vgl. Kamp 2006, S. 68, 519.

⁹² Vgl. Oelkers 2005, S. 18.

⁹³ Uhlig 2006, S. 195.

lenzen der Zeit und ihrer Prozesse in sich vereint. In seiner praktischen pädagogischen Arbeit finden sich gleichermaßen Motive aus sozialistischer Pädagogik wie Reformpädagogik. Dafür spricht auch der Sozialisationsprozess Sieberts, der „unter gesellschaftlichen, politischen und pädagogischen Auseinandersetzungsprozessen stattfand, die nicht unwesentlich von der Existenz einer starken Arbeiterbewegung und einer populären Reformpädagogik beeinflusst waren“⁹⁴.

Wie ist diese Quelle nun abschließend zu bewerten? Mit der Kenntnis der erzieherischen Arbeit Hans Sieberts kann man ihn jetzt nicht mehr allein dem Korpus der emigrierten universitären Fachvertreter zuordnen.⁹⁵ Jedenfalls in den ersten Jahren seines Exilaufenthaltes war er hauptsächlich als praktischer Pädagoge tätig, erst im Laufe der Zeit setzte er sich theoretisch mit Fragen der Erziehung und insbesondere Re-Education auseinander. Im Kontext der Exilforschung kann Sieberts Arbeit also nicht ignoriert werden, wenn das Personal der „Pädagogik im Exil nach 1933“⁹⁶ vollständig dargestellt werden soll. Das Bild vom stalinistischen Bildungspolitiker⁹⁷ lässt sich damit freilich nicht revidieren, jedoch zeigt sich eine bisher unbekannte Seite von Hans Sieberts Biografie. Seine politische Weltanschauung ließ ihn mit der Zweiten Spanischen Republik sympathisieren und führte zu einem Engagement für die baskischen Flüchtlingskinder, welche angenehme Erinnerungen⁹⁸ mit Hans Siebert verbinden. Seine spätere Abgrenzung gegenüber reformpädagogischem Gedankengut gleicht dem Weg der sowjetischen Pädagogik, die ebenfalls politisch begründet, nach einem reformpädagogischen Beginn den Kurs wechselte.⁹⁹

Die Einordnung der praktischen pädagogischen Arbeit Sieberts als eine Nachahmung Makarenkos, als ein reformpädagogisch inspiriertes Einzelprojekt oder als ein sozialistischer Erziehungsversuch ist „eher ein Problem der Historiographie als des realen historischen Prozesses“¹⁰⁰. Stellt man Sieberts Weltanschauung und seine Begeisterung für Makarenko in Rechnung, so kann man schließlich konstatieren, dass Hans Siebert eine ideologisch geprägte Kollektiverziehung durchführte und durchaus reformpädagogische Elemente nutzte.

⁹⁴ Ebd., S. 31f.

⁹⁵ Vgl. Horn 1998, S. 723

⁹⁶ Feidel-Mertz 1990.

⁹⁷ Vgl. Geißler 1994.

⁹⁸ Vgl. Hild 2009, Kapitel 4.5.

⁹⁹ Vgl. Uhlig 2006, S. 32.

¹⁰⁰ Ebd., S. 39.

Quellen und Literatur

Kommentierte Quelle

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung/Archiv (DIPF/BBF/Archiv), Nachlass Hans Siebert: SIEB 1075: Briefe von Hans Siebert an Mitarbeiter der Heime und das Komitee für baskische Kinder sowie an die Kinder, 82 S., S. 19-27.

Ungedruckte Quellen

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung/Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung/Archiv (DIPF/BBF/Archiv), Nachlass Hans Siebert:

SIEB 1: Lebenslauf v. 1.1.1952/Lebenslauf v. 16.9.1960, 12 Bl.

SIEB 4: Neill gestorben, erinnere mich an Besuch von Summerhill, 6 Bl.

SIEB 1058: Regelwerke und Versammlungsprotokolle, 248 S.

SIEB 1060: Wardens Report und Educational Report = Heimleiterreport und Bildungsreport, 62 S.

SIEB 1073: Protokolle von Treffen der Ausschüsse für die baskischen Kinder, 16 Bl.

SIEB 1074: Unterlagen aus der Internierung auf der Isle of Man, 40 S.

SIEB 1075: Briefe von Hans Siebert an Mitarbeiter der Heime und das Komitee für baskische Kinder sowie an die Kinder, 82 S.

SIEB 1102, 1121, 1124: Briefe an Hans Siebert von Kindern, Eltern und Mitarbeitern der Heime, 541 S.

SIEB 1165: Spendenaufrufe verschiedener Vereinigungen in England, 12 S.

SIEB 1167: Broschüren und Regelhefte über die richtige Führung und Planung von Kinderheimen, 166 S.

Gedruckte Quellen

Siebert, Hans [Tom] (1941): Hast Du schon von Anton Makarenko gehört? Verlorene Jugend? In: Freie Deutsche Jugend 3, H. 50, S. 3-4.

Literatur

Barth, Bernd-Rainer/Schweizer, Werner (Hg.) in Verbindung mit Thomas Grimm (2005): Der Fall Noel Field. Schlüsselfigur der Schauprozesse in Osteuropa. Bd. 1, Gefängnisjahre 1949-1954. Berlin.

Barth, Bernd-Rainer/Schweizer, Werner (Hg.) in Verbindung mit Thomas Grimm (2007): Der Fall Noel Field. Schlüsselfigur der Schauprozesse in Osteuropa. Bd. 2, Asyl in Ungarn 1954-1957. Berlin.

Basque Children of '37 Association UK (2007): History of the arrival of the Basque Children to England in 1937. (<http://www.basquechildren.org/?q=node/5>, letzte Einsichtnahme 15.07.2009)

Bell, Adrian (1996): Only for Three Months. The Basque Children in Exile. Norwich.

Bernecker, Walther L. (2002): Europa zwischen den Weltkriegen 1914-1945. Stuttgart.

Cable, James (1979): The Royal Navy and The Siege of Bilbao. Cambridge.

El Correo Digital (Hg.) (2007): Los ‚niños de la guerra‘ vuelven a Southampton 70 años después. El Gobierno vasco ha querido rendir homenaje a las personas e instituciones que ayu-

- daron a Euskadi en la evacuación. ([http://www.elcorreodigital.com/vizcaya/20070526/ otros/ninos-guerra-vuelven-southampton_200705261930.html](http://www.elcorreodigital.com/vizcaya/20070526/otros/ninos-guerra-vuelven-southampton_200705261930.html), letzte Einsichtnahme: 15.07. 2009)
- Feidel-Mertz, Hildegard (Hg.) (1983): Schulen im Exil. Die verdrängte Pädagogik nach 1933. Unter Mitarbeit von Peter Budde, Jürgen P. Krause, Gunter Nabel und Hermann Schnorbach. Reinbek.
- Feidel-Mertz, Hildegard (1990): Pädagogik im Exil nach 1933. Erziehung zum Überleben. Bilder und Texte einer Ausstellung. Frankfurt a.M.
- Field, Hermann/Field, Kate (2002): Trapped in the Cold War. The Ordeal of an American Family. Stanford.
- Fyrth, Jim (1986): The Signal Was Spain. The Aid Spain Movement in Britain. 1936-39. London.
- Geißler, Gert (1994): Hans Siebert – Zur erziehungsgeschichtlichen Spur eines emigrierten politischen Pädagogen. In: Zeitschrift für Pädagogik 40, S. 781-799.
- Giesecke, Hermann (1997): Die pädagogische Beziehung. Pädagogische Professionalität und die Emanzipation des Kindes. Weinheim u.a.
- González-Arno Conde-Luque, Mariano (1994): Los niños vascos refugiados en el Reino Unido (1937). In: Historia 16, H. 224, S. 20-27.
- Hommel, Klaus (1990): Die Internationalen Brigaden im Spanischen Bürgerkrieg 1936-1939. Regensburg.
- Hild, Anne (2009): The Grange. Die Rekonstruktion von Hans Sieberts Erziehungskonzept in einer baskischen Kinderkolonie in Großbritannien. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Tübingen.
- Horn, Klaus-Peter (1998): Erziehungswissenschaft. In: Krohn, Claus-Dieter/Mühlen, Patrik von zur/Paul, Gerhard/Winckler, Lutz (Hg.) in Zusammenarbeit mit der Gesellschaft für Exilforschung und der Elsbeth und Herbert Weichmann-Stiftung: Handbuch der deutschsprachigen Emigration 1933-1945. Unter redaktioneller Mitarbeit von Elisabeth Kohlhaas. Darmstadt, Sp. 721-736.
- Jackson, Angela (2002): British women and the Spanish Civil War. New York.
- Kamp, Johannes-Martin (²2006): Kinderrepubliken. Geschichte, Praxis und Theorie radikaler Selbstregierung in Kinder- und Jugendheimen. Zuerst: Opladen 1995. (Als pdf-Datei erhältlich unter: <http://paed.com/kinder/kind/kinderrepubliken.pdf>, letzte Einsichtnahme: 15.07. 2009)
- Kemnitz, Heidemarie (2003a): Anton Makarenko (1888-1939). In: Tenorth, Heinz-Elmar (Hg.): Klassiker der Pädagogik. Zweiter Band. Von John Dewey bis Paulo Freire. München, S. 152-168.
- Kemnitz, Heidemarie (2003b): Anton Semjonowitsch Makarenko: Ein pädagogisches Poem – Der Weg ins Leben. In: Horn, Klaus-Peter (Hg.): Klassiker und Außenseiter. Pädagogische Veröffentlichungen des 20. Jahrhunderts. Baltmannsweiler, S. 201-215.
- Klemperer, Klemens von (1988): A noble Combat. The letters of Shiela Grant Duff and Adam von Trotter to Solz 1932-1939. Oxford.
- Kobelt, Karl (1996): Anton Makarenko – Ein stalinistischer Pädagoge. Interpretationen auf dem Hintergrund der russisch-sowjetischen Bildungspolitik. Frankfurt a.M. u.a.
- Kushner, Tony/Knox, Katharine (1999): Refugees in an age of genocide. Global, national and local perspectives during the twentieth century. London.
- Legarreta, Dorothy (1984): The Guernica Generation. Basque Refugee Children of The Spanish Civil War. Reno.

- Matthes, Eva (2005): Kind und Großstadt im reformpädagogischen Diskurs. In: Mühleisen, Hans-Otto/Stammen, Theo/Ungethüm, Michael (Hg.): Anthropologie und Kulturelle Identität. Friedemann Maurer zum 65. Geburtstag. Beuron.
- Monferrer Catalán, Luis (2007): *Odisea en Albión. Los republicanos españoles exiliados en Gran Bretaña, 1936-1977*. Madrid.
- New Statesman (o. D.): About New Statesman. (<http://www.newstatesman.com/page/about>, letzte Einsichtnahme 15.07.2009)
- Oelkers, Jürgen (2004): Reformpädagogik. In: Benner, Dietrich/Oelkers, Jürgen (Hg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim u.a.
- Oelkers, Jürgen (⁴2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim u.a.
- Olbrich, Josef (2001): Geschichte der Erwachsenenbildung in Deutschland. Opladen.
- Rankin, Nicholas (2007): Guernica, seventy years on. In: Times Online, 04.07.2007. (<http://tls.timesonline.co.uk/article/0,,25340-2647061,00.html#>, letzte Einsichtnahme: 15.07.2009)
- Röhrs, Hermann (⁶2001): Die Reformpädagogik. Ursprung und Verlauf unter internationalem Aspekt. Weinheim u.a.
- Schaber, Irme (2006): Gerda Taro – Fotoreporterin im Spanischen Bürgerkrieg. In: Zeitschrift für Museum und Bildung, Bd. 65, S. 86-96.
- Schauff, Frank (2006): Der Spanische Bürgerkrieg. Göttingen.
- Schmied-Kowarzik, Wolfdietrich (1984): Dialektische Pädagogik. In: Wulf, Christoph (Hg.): Wörterbuch der Erziehung. Neuausgabe. München u.a., S. 145-150.
- Siebert, Hans (1957): Mein Weg zur Sowjetpädagogik. In: Pädagogik 12, S. 834-838.
- Tenorth, Heinz-Elmar (⁴2008): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. Weinheim u.a.
- Tenorth, Heinz-Elmar/Horn, Klaus-Peter (1994): Emigration und Remigration in der Erziehungswissenschaft. Zur Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994), S. 703-706.
- Uhlig, Christa (2004): Zur Rezeption der Reformpädagogik in der Arbeiterbewegung vom ausgehenden 19. Jahrhundert bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 10, S. 7-36.
- Uhlig, Christa (2006): Reformpädagogik: Rezeption und Kritik in der Arbeiterbewegung. Quellenauswahl aus den Zeitschriften *Die Neue Zeit* (1883 - 1918) und *Sozialistische Monatshefte* (1895/97 - 1918). Frankfurt a.M.
- Wietschorke, Jens (2008): Die Straße als Miterzieher. Städtischer Raum und Sozialpädagogik im frühen 20. Jahrhundert. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 14, S. 209-242.

Anschrift der Autorin:

Dipl.-Päd. Anne Hild, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine Pädagogik, Münzgasse 22-30, 72070 Tübingen
e-mail: anne.hild@uni-tuebingen.de

Geschichten der Erziehung als Legitimationsgeschichte der Erziehungsgeschichte

2008 hat hier Eckardt Fuchs¹ das in Europa und Nordamerika weit verbreitete Krisenbewusstsein historischer Bildungsforschung² anhand ihrer Fachzeitschriften vermessen, und jüngst bilanzierte Klaus-Peter Horn den aktuellen Stand der Historischen Bildungsforschung an deutschen Universitäten und zeichnete angesichts des empirisch nachgewiesenen Missverhältnisses von Quantität in der Bildungsgeschichtsschreibung und einschlägigen Professuren sowie erziehungswissenschaftlichen Ausbildungsschwerpunkten die bedrohliche Vision einer Historischen Bildungsforschung als „Tummelfeld von Amateuren und Dilettanten“³. Krisensymptome sensibel zu beobachten und drohenden Bedeutungsverlust zu diskutieren, ist in Deutschland charakteristisch für die Geschichte der historischen Erziehungswissenschaft spätestens seit dem Ende des Kaiserreiches – was allerdings mitunter vor allem für ein kräftiges Indiz mangelnden bis fehlenden disziplinären Selbstbewusstseins gehalten wird.⁴ Obgleich es somit nicht gerade zu den vernachlässigten Aufgaben der Disziplin gehört, sich ihrer Funktion und Relevanz zu vergewissern, werden bei der Suche nach plausiblen Bedeutungszuschreibungen als

¹ Fuchs 2008.

² Im Weiteren wird auf die Entwicklung der Erziehungsgeschichte zur historischen Bildungsforschung nicht näher eingegangen, und die Termini ‚Erziehungshistoriografie‘, ‚Geschichte der Erziehung‘, ‚Bildungsgeschichte‘, ‚Bildungsgeschichtsschreibung‘, ‚Bildungshistoriografie‘, ‚historische Bildungsforschung‘, ‚Pädagogikgeschichtsschreibung‘, ‚pädagogische Historiografie‘ usw. zur Kennzeichnung dieser Sub- bzw. Teildisziplin der Erziehungswissenschaft, die sich mit der Geschichte von Pädagogik, Bildung, Erziehung und Sozialisation befasst, werden weithin synonym verwandt, ohne damit den substanziellen Wandel von der Geschichte der Pädagogik zur historischen Bildungsforschung ignorieren, leugnen oder marginalisieren zu wollen. Alle diese Begriffe sind Teil der Geschichte der Pädagogikgeschichtsschreibung von den Anfängen bis zur historischen Bildungsforschung und zu deren Beschreibung unverzichtbar. Vgl. zum Wandel von der Erziehungsgeschichtsschreibung zur historischen Bildungsforschung z.B. Schuch/Tenorth/Welter 2008.

³ Horn 2009, S. 61.

⁴ Vgl. Schmid 2008, S. 31.

Antwort auf die aktuelle Verunsicherung in der Regel die ‚eigenen Götter‘ nicht zu Rate gezogen. Ob dies zu Recht geschieht, ist zu prüfen. Dazu sollen die Schreiber der zahlreichen, die pädagogische Historiografie repräsentierenden Bildungs- und Erziehungsgeschichten⁵ danach befragt werden, welchen Sinn und welche Bedeutung sie ihren Erzählungen zugeschrieben haben. Chronologisch aufgereiht, liegt mit ihren Werken gleichsam eine exemplarische Vergewisserungsgeschichte über das eigene Selbstverständnis vor. Die Durchsicht geschieht in der Hoffnung, dass das anhaltende Legitimationsproblem einer randständigen Disziplin, die sich zwischen der Pädagogik bzw. Erziehungs- und der Geschichts- oder Kulturwissenschaft einen Platz zu erobern und zu behaupten bemüht (hat), ihre Repräsentanten zu geistreichen Überlegungen heraus(ge)fordert (hat). Besonders seit dem Siegeszug der sozialgeschichtlichen Erzählung über die pädagogische Vergangenheit fällt es allerdings nicht leicht, namentlich den alten Pädagogikgeschichten noch irgendeine besondere aktuelle Bedeutung zuzugestehen. Sie sind zwar nach wie vor eine höchst dekorative Zierde unseres wissenschaftsgeschichtlichen Selbstverständnisses in den Regalen öffentlicher und privater Bibliotheken, aber ansonsten schwerlich noch *gegenwärtig*.⁶ Sofern also der Vertrauensvorschuss in die ‚großen‘ bildungsgeschichtlichen Gesamtdarstellungen nicht gerechtfertigt werden sollte, bleibt immerhin eine Geschichte der Selbstlegitimation der Erziehungshistoriografie in Deutschland, die auch lehrreich sein könnte.

Diese Geschichte der erziehungsgeschichtlichen Selbstvergewisserung wird mit einem kurzen Abriss der Geschichte bildungshistoriografischer Le-

⁵ Analysiert wird ein Bestand an 120 Erziehungsgeschichten in der Bibliothek für Bildungsgeschichtliche Forschung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung, „die entweder dem Anspruch einer pädagogikgeschichtlichen Gesamtdarstellung genügen, indem sie das Gesamtgebiet der Erziehungs- und Bildungsgeschichte darzubieten bemüht sind, oder zumindest die Entwicklung eines bedeutenden Teilsegments des Erziehungs- oder Bildungswesens beschreiben“. Ferner sind auch solche pädagogikgeschichtlichen Gesamtdarstellungen erfasst worden, „die auf ausgewählte große Zeiträume der geschichtlichen Entwicklung konzentriert bleiben“. Nicht zu dem Bestand gerechnet wurden „Geschichten der Erziehungswissenschaft, Veröffentlichungen, die auf bildungsgeschichtliche Perioden innerhalb der großen Epochen beschränkt bleiben, Publikationen zur Philosophie und Soziologie der Erziehung und Bildung und Ergebnisse der Lebenslaufforschung und vor allem Handbücher und Bibliographien zur Bildungsgeschichte“ (Wiegmann 2008, S. 5; bibliographiert ist der Bestand S. 25-66). Die Analyse bezieht sich auf sämtliche Kapitel, in denen die Autoren sich über den Sinn und Zweck der Bildungshistoriografie äußern. Das sind in der Regel die Vorworte, Einleitungen und Nachworte.

⁶ Vgl. Koselleck 1979, S. 354.

gitimationsprobleme in Deutschland seit der Etablierung der Erziehungshistoriografie als Wissenschaft am Ausgang des 19. Jahrhunderts eröffnet (1.); die Notwendigkeit der Sinndeutung und -gebung einer um Anerkennung ringenden (Teil-)Disziplin in ihrer Konstituierungsphase⁷ wird vorausgesetzt. Sodann werden die Argumente der Autoren der ‚großen‘ Erziehungs-, Bildungs- oder Pädagogikgeschichten im Prinzip chronologisch, und zwar zuerst in einer quasi entwicklungslogischen Systematik (2.) und danach in einer adressatenspezifischen Ordnung (3.) dargeboten, wobei Überschneidungen nicht ganz vermieden werden konnten.

Damit geht die Darstellung gleichsam hinter die anhaltende, mit dem Wandel von der Erziehungshistoriografie zur Historischen Bildungsforschung zu neuem Leben entfachte, dabei modifizierte Debatte über den Sinn und Zweck der Bildungsgeschichtsforschung und -schreibung zurück. Die Abkehr von der orientierenden Funktion der Bildungshistoriografie gegenüber der pädagogischen Praxis gab bekanntlich nicht nur den Anstoß für die Diskussion, sondern hält sie wach. Gewiss könnte man auch zufrieden sein mit der Erklärung, dass die mittlerweile abhanden gekommene Bedeutung der älteren Arbeiten darin bestand, „das Bewußtsein einer legitimen pädagogischen Aufgabe zu erzeugen und als Ethos und Anspruch des Berufs bzw. der jeweiligen Institution zu tradieren“⁸, bzw. sich mit dem Nachweis der pädagogischen Ambition pädagogischer Historiografie begnügen⁹ oder sie gar als „ent-historisiert, pädagogisiert und moralisiert“¹⁰ tadeln. Solche jüngeren Sinndeutungen auflösend soll hier ermittelt werden, welche Bedeutung die Autoren selbst ihren Geschichten zugeschrieben haben. Es ist eben die Frage, ob mit der Vergänglichkeit der alten Geschichten auch die alten Rechtfertigungen zu verstauben und begraben zu werden verurteilt sind bzw. zumindest als sedimentiert aufgefasst werden müssen. Möglicherweise und bestenfalls kehren sie ja geschichtlich unbewusst in aktuellen Bedeutungszuschreibungen wieder. Das Resümee (4.) versucht vorläufige Antworten.

⁷ Vgl. zur Entwicklung der Pädagogikgeschichtsschreibung im 19. Jahrhundert Oelkers 1999.

⁸ Tenorth 1996, S. 346; vgl. Tenorth 2009.

⁹ Vgl. Gonon 1999; Oelkers 1999.

¹⁰ Tröhler 2001, S. 26.

1 Legitimationsprobleme deutscher Erziehungshistoriografie

Im Grunde war die pädagogische Geschichtsschreibung auch nach der Konstituierung der Erziehungshistoriografie als wissenschaftlicher Teildisziplin im Zusammenhang mit der Gründung der *Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte* 1890 nie davor gefeit, sich ihrer gesellschaftlichen Nützlichkeit zu vergewissern und die eigene Legitimität als Teildisziplin der Erziehungs- und nur seltener der Geschichts- oder Kulturwissenschaft, aber darüber hinaus auch gesellschaftspolitisch zu begründen, wenn nicht öffentlich oder gar herrschaftspolitisch zu rechtfertigen. Sofern die Verschränkung erziehungshistoriografischer und nationalpolitischer Ambitionen gelang, blieben die Probleme allerdings weitgehend latent. Bereits die anfängliche Erfolgsgeschichte der *Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte*¹¹ basierte nicht allein auf dem emsigen Forscher- und Sammlerdrang ihrer Mitglieder, sondern durchaus auf dem Zusammenklang von eigenem pädagogikgeschichtlichen Erkenntnisinteresse an den Quellen und Wurzeln der 1871 gewonnenen staatlichen Einheit mit den innenpolitischen Zielen des Reiches.¹² Die finanzielle Förderung besonders des erziehungsgeschichtlichen Publikationswesens war garantiert, solange an dem vorgebliehen nationalen Interesse für die Resultate pädagogischer Historiografie keine Zweifel aufkamen. Allenfalls sorgten sich die Zuwendungsgeber um die Qualität des publizistischen Ertrags.¹³ Sogar während des Ersten Weltkrieges blieben staatliche Subventionen nicht aus.

Mit dem ersten deutschen Versuch, ein demokratisches Staatswesen zu etablieren, ging dieser für die Erziehungsgeschichtsschreibung einträgliche und ursprünglich für prestigeförderlich gehaltene funktionale Zusammenhang verloren. Die bereits im Krieg verfügten fiskalischen Mittelkürzungen navigierten die *Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte* nach dem Ende des Kaiserreichs an den Rand des Ruins. Zu einem veränderten Selbstverständnis nach der Zeitenwende genötigt, legte sich die Gesellschaft unter dem maßgeblichen Einfluss Eduard Sprangers auf eine geistes- resp.

¹¹ Vgl. Horn 1996.

¹² Die Gesellschaft wurde von ihren Gründern in einen unmittelbaren Zusammenhang zu der „auf den Schlachtfeldern Frankreichs errungene[n] nationale[n] Einheit“ gebracht, die es demnach seit 1871 „im Innern zu vollenden und auszugestalten“ galt. Sie sollte dazu beitragen, „das die deutschen Stämme umschließende Band fester zu knüpfen“ (Schriftleitung 1905, S. 275).

¹³ Vgl. Heinemann 1980/82, S. 34 ff.

kulturwissenschaftlich ausgerichtete Bildungsgeschichte fest mit der Maßgabe, „alle Seiten des geistig-kulturellen Lebens“¹⁴ in den forschenden Blick zu nehmen und historische „Entwicklungslinien bis zur Gegenwart zu ziehen“¹⁵. Kein Zweifel bestand an der Zweckmäßigkeit des gleichsam als verbindlich bestimmten Paradigmas. Gegen Ende der 1920er Jahre hatte die Leitung der Gesellschaft den Sinn und Zweck bildungsgeschichtlicher Forschung indes nicht nur in der Vision eines geisteswissenschaftlich geläuterten gesellschaftlichen Kulturbewusstseins gesehen, sondern sogar ganz ausdrücklich auch einen öffentlichen Gebrauchswert versprochen. Sie kündigte an, von der heutigen Lage ausgehend, kulturhistorisch Begriffe und Schlagworte erklären zu können. Gedacht war an zeitgenössisch viel diskutierte Termini „wie ‚Autonomie der Pädagogik‘, ‚Elternrecht‘, ‚Jugendbewegung‘, ‚Volksbildung‘ u.a.“¹⁶. Als wenig später die Leistungspotenz der Bildungsgeschichte dann doch eher so definiert wurde, dass „erst auf geschichtlichem Wege [...] die Bildungsgegenwart und die in ihr ringenden Kräfte recht zu verstehen“ seien und „daraus Antrieb zu einer fruchtbaren Kritik im positiv-aufbauenden Sinne“ empfangen werden könne, war einmal mehr offenkundig geworden, dass die Beschäftigung mit der pädagogischen Vergangenheit im Grunde „keine direkten Beiträge zur Lösung der praktischen Erfordernisse des Tages [liefert]“¹⁷.

Diesen Makel sehr eingeschränkter Leistungsfähigkeit haben die 1933 zur Herrschaft gelangten ‚braunen Revolutionäre‘ trotz Hitlers Faible für die Historie nicht übersehen können. Auch die bemühte weltanschauliche Anbiederung an die neuen Machthaber¹⁸ konnte diesen wunden Punkt nicht kaschieren. 1938 wurde die Gesellschaft aufgelöst und die Bildungshistoriografie in exklusive akademische Kommunikationsstrukturen verbannt. An die Stelle der Gesellschaft trat bei der *Preußischen Akademie der Wissenschaften* unter

¹⁴ Schriftleitung 1932, S. 114.

¹⁵ Ebd., S. 116.

¹⁶ Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 1929, S. 198.

¹⁷ Schriftleitung 1932, S. 124.

¹⁸ 1933 versprach die Schriftleitung der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte: „Das Empordringen eines blutsgebundenen und bodenverwurzelten Volksgedankens, in naher Verbindung mit der neuen ‚rassenbiologischen‘ Geschichtsauffassung, das Aufwachsen eines neuen, auf die Volksgemeinschaft ausgerichteten Menschentypus aktivistischer, wenn nicht heroischer Prägung, das Ringen eines ganzen Volkes um eine ihm artgemäße Weltanschauung und einen ihm art eigenen Lebensstil, – dieses u. a. m. wird künftighin auch auf erziehungsgeschichtlichem Gebiete zu neuen und fruchtbaren Perspektiven führen“ (Thiele 1933, S. 148).

dem Vorsitz Sprangers eine *Kommission für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts*.¹⁹

So nimmt es nicht wunder, dass Spranger zufolge nach dem Ende nationalsozialistischer Herrschaft nicht nur die Zahl bildungsgeschichtlicher Sachverständiger auf ein ihn betrübendes Maß zusammengeschmolzen war, sondern auch „das Interesse für Schulgeschichte verschwunden“ schien. Dafür allerdings machte er zu Recht nicht bloß die nationalsozialistische Diktatur, sondern vor allem die „maßlose Langeweile“ verantwortlich, „die der Abdruck unverarbeiteter Stoffmassen in früherer Zeit verbreitet hat“²⁰. Erziehungsgeschichtsschreibern war es überwiegend nicht gelungen, pädagogische Gegenwart als geronnene Vergangenheit zu präsentieren und auf diesem Wege verstehbar zu machen. Ihre bildungsgeschichtlichen „Sehepunkte“²¹ waren mit den Perspektiven ihrer Zeitgenossen nur bedingt kompatibel; eingetaucht in die pädagogischen Welten vergangener Zeiten und verloren im Detail unwiederbringlicher pädagogischer Verhältnisse hatten sie den Blick für die brennenden pädagogischen Probleme der Gegenwart verloren. Auf die unerbittliche Frage, „wozu die mühselige Aneignung der oft willkürlichen Gedankengänge längst überwundener, so genannter pädagogischer Meisterwerke über längst überholte Bildungsideale“²² dienen sollte, hatten sie keine plausiblen Antworten parat. Und so resümierte August Wolff 1929 den Niedergang der Erziehungsgeschichte mit den Worten: „Man behauptet wohl nicht zu viel, wenn man sagt, daß unsere Zeit der Geschichte der Pädagogik nicht gerade günstig gesinnt sei.“²³

Nach dem Ende des Nationalsozialismus empfahl Spranger als Ausweg aus der Krise seinen „geistesgeschichtliche[n] Gesichtspunkt“ als Programm und darüber hinaus die besondere Berücksichtigung „sozialgeschichtliche[r], wirtschaftsgeschichtliche[r] und politische[r] Zusammenhänge“²⁴. Interesse an der Bildungsgeschichte rief die Kontinuität geisteswissenschaftlicher Zugänge in der alten Bundesrepublik allerdings nicht wach, auch wenn das Stu-

¹⁹ Vgl. König 1990, S. 63.

²⁰ Spranger 1949, S. 10. Auf dieses Resümee hat bereits Heinemann aufmerksam gemacht; vgl. Heinemann 1985, S. 244.

²¹ Der von Dieter Langewiesche Johann Martin Chladenius (1710–1759) zugeschriebene Begriff steht für den Versuch, „Geschichte [...] zu verstehen, indem man sie in historische Zusammenhänge einordnet, die den gesellschaftlichen Erfahrungen der Gegenwart entnommen sind“ (Langewiesche 2007, S. 15).

²² Wolf 1929, S. 2; auch zit. in Konrad 2007, S. 143. Wolf plädierte bereits für eine soziologisch geleitete pädagogische Geschichtsforschung.

²³ Wolff 1929, S. 10; vgl. auch ebd., S. 65–73.

²⁴ Spranger 1949, S. 10.

dium der Pädagogikgeschichte in den 1950er Jahren einen breiten Raum innerhalb der Lehrerausbildung einnahm.²⁵ Auch Josef Dolchs Mahnung, die Zeitlage stärker zu beachten²⁶, mündete nicht in einen Bedeutungsgewinn. Die Hinwendung zur ‚Erziehung hier und heute‘ im Zuge der ‚realistischen Wende‘ und die damit einhergehende Abwendung von der Geschichte taten sodann ein Übriges. 1968 kamen in einer Entschließung der *Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* zu einem „Kernstudium der Erziehungswissenschaft“ pädagogikgeschichtliche Inhalte nicht einmal mehr vor.²⁷ Damit hatte der Relevanzverlust pädagogischer Geschichtsschreibung seinen Tiefpunkt in der alten Bundesrepublik erreicht.

Zeitgleich leiteten indessen die ‚realistische Wende‘ auch in der historischen²⁸ Erziehungswissenschaft und der für die pädagogische Geschichtsschreibung vorbildliche Übergang der Historiografie zur historischen Sozialwissenschaft die Trendwende ein. Die tendenzielle Dominanz sozialwissenschaftlicher Methoden²⁹ und die Hinwendung zu zeitgeschichtlichen Themen³⁰ trugen ab den 1970er Jahren zu einer „erstaunlichen Renaissance des historischen Bewußtseins auch in der Pädagogik“³¹ bei. Die vergleichsweise geringe Binnendifferenzierung der Erziehungswissenschaft³² sorgte indessen dafür, dass der disziplinäre und öffentliche Bedeutungsgewinn in den 1980er und ersten 1990er Jahren sich nicht in gleichem Maße in der Einrichtung bildungshistorischer Lehrstühle und in der Expansion außeruniversitär dauerhaft institutionalisierter historischer Bildungsforschung niederschlugen.

Die Etablierung der Erziehungsgeschichtsschreibung in der DDR nahm einen davon deutlich unterscheidbaren Verlauf, auch wenn die Problemlagen im Prinzip ähnlich blieben. Brita Rang hat den bis zur Mitte der 1960er Jahre erreichten Status der pädagogischen Historiografie treffend als den einer wir-

²⁵ Die Geschichte der Pädagogik blieb im Rahmen der Lehrerausbildung vor allem Kraft der Tradition und unter dem bestimmenden Einfluss der die traditionelle geisteswissenschaftlich dominierte Pädagogikausbildung fortführenden Lehrerbildner ein bevorzugtes Studienfeld. Vgl. Dietrich 1970, S. 5; aus persönlicher Erinnerung auch Menck 1993, S. 9.

²⁶ Vgl. Heinemann 1985, S. 247

²⁷ Vgl. Konrad 2007, S. 144.

²⁸ Vgl. hierzu Heinemann 1985, S. 248 ff.

²⁹ Vgl. ebd., S. 252.

³⁰ Vgl. z.B. Wiegmann 2004.

³¹ Böhme/Tenorth 1990, S. IX. Dabei hatte Tenorth Mitte der 1970er Jahre an Ulrich Herrmanns Klage erinnert, dass die historische Pädagogik heute (1974) „um Achtung und Selbstverständnis ringen [müsse]“ (Tenorth 1975, S. 135).

³² Vgl. Horn 2003, S. 171.

kungslos-wirksamen Teildisziplin charakterisiert.³³ Daran änderte sich bis zum Zerfall des anderen deutschen Nachkriegsstaates grundsätzlich nichts. Einerseits war die pädagogische Geschichtsschreibung der DDR an den lehrerbildenden Hochschulen und Universitäten sowie an der *Akademie der Pädagogischen Wissenschaften* durch Professuren vertreten und die Kommunikation der Erziehungshistoriker seit den 1970er Jahren im *Wissenschaftlichen Rat für Geschichte der Erziehung* institutionalisiert. Mit dem *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte*, das von der 1955 wiederbelebten *Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte* herausgegeben wurde, existierte seit 1960 zudem ein repräsentatives Periodikum.³⁴ Die große Zahl pädagogikgeschichtlicher Publikationen belegt ferner eine bemerkenswerte Produktivität der Erziehungshistoriografie in der DDR.³⁵ Und mit dem kollektiv verantworteten Standardwerk *Geschichte der Erziehung* lag seit 1957 eine historisch-materialistische Gesamtsicht auf die Pädagogikgeschichte vor, die sogar zum Devisenbringer avancierte.³⁶ Andererseits klagten maßgebliche Erziehungshistoriker immer wieder über einen drohenden Bedeutungsverlust der Erziehungsgeschichte in der Lehrerbildung, in der pädagogischen Wissenschaft und für die pädagogische Praxis. Die in der Formel von der Einheit des Logischen und Historischen beschworene Relevanz der Pädagogikgeschichtsschreibung für die erziehungswissenschaftliche Theoriebildung wurde zwar nirgends bestritten, konnte aber die Position der Erziehungsgeschichte als einer „isolierten Spezialdisziplin“³⁷ auch nicht revidieren. An ihrem Ende war die pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR mit dem Vorwurf konfrontiert, als Legitimationswissenschaft dienlich gewesen zu sein.³⁸

³³ Vgl. Rang 1982.

³⁴ Vgl. Wiegmann 1992; Lost 1992; Wiegmann 1996.

³⁵ Vgl. Günther 1985, S. 31-63.

³⁶ Vgl. Wiegmann 2007.

³⁷ Rang 1982, S. 186.

³⁸ Vgl. Günther 1994, bes. S. 115f. Zu dieser Außenwahrnehmung mochte etwa das Einverständnis mit der parteiideologischen Funktionalisierung der Erziehungsgeschichtsschreibung beigetragen haben, wie es sich im Abdruck von Zitaten maßgeblicher SED-Ideologen im *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte* dokumentiert.

2 Selbstlegitimationsmuster pädagogischer Geschichtsschreibung

Versucht man das Legitimationsverständnis, das sich in den vergangenen anderthalb Jahrhunderten entwickelt hat, aus der großen Zahl der Erziehungs-, Bildungs- oder Pädagogikgeschichten zu filtern und zu ordnen, so kristallisieren sich die Argumente zu relativ stabilen Deutungsmustern. Erst am Ausgang des 20. Jahrhunderts sind die binnen weniger Jahrzehnte in der zweiten Hälfte des 19. und an der Wende zum 20. Jahrhundert etablierten Sinndeutungen nachhaltiger erschüttert und teilweise modifiziert worden.

Vorausgeschickt werden sollen indessen zwei Prämissen: *Erstens* ist festzuhalten, dass Geschichte zwar mehrheitlich, aber eben nicht durchweg, als „Funktion der Gegenwart“ begriffen wurde, „die ihren Blick in die Zukunft richtet“³⁹. Seltener, aber schon sehr früh und nicht minder beschwörend tritt uns in den alten Erziehungsgeschichten die Mahnung entgegen, dass „es doch zunächst darauf an[kommt], sie [die Geschichte – U.W.] objectiv anzuschauen und jede Zeit durch sich selbst zu begreifen“. Diese uneinlösbare Maßgabe hat möglicherweise trotzdem ihren Sinn in der Erfahrung, dass „die fortwährende Hinweisung auf Fragen der Gegenwart [...] die objective Klarheit der Geschichtsschreibung nur beeinträchtigen [kann]“⁴⁰. Gleichsam aufgehoben findet sich die Forderung in dem Anspruch, mittels geeigneter (soziologischer) Theorien „Erziehung distanziert zu betrachten“⁴¹. Den Bildungshistoriker leitet darüber hinaus natürlich auch schlicht die Überzeugung, dass Geschichte interessant sei⁴² und dass sie zum „historischen Gedächtnis“⁴³ beitrage. Sie „ist – im Guten und im Bösen – ein Teil von uns“, denn „es besteht ein Lebenszusammenhang zwischen Vergangenheit und Gegenwart“⁴⁴.

Solch ‚reines‘ Interesse an der Geschichte bzw. die Anerkennung ihres Zweckes „in sich selbst“⁴⁵ muss man natürlich nicht teilen, und so ist mit Friedrich Paulsen *zweitens* daran zu erinnern, dass „die Geschichte [...] nur den belehren [kann], der ihr zuhört“⁴⁶.

³⁹ Blättner 1951, S. 5.

⁴⁰ Anhalt 1846, S. 3.

⁴¹ Tenorth 2000, S. 26 u. 18.

⁴² Bartholome 1911, S. 1.

⁴³ Fend 2006, S. 17.

⁴⁴ Schmitz 1980, S. 8.

⁴⁵ Kappes 1898, S. 12.

⁴⁶ Paulsen 1896, S. VIII.

Dass man aus der Geschichte lernen kann, dass Geschichte einen unschätzbaren Erfahrungsraum darstellt und dass Geschichte unentbehrlich ist, um Neues als Neues zu identifizieren, war bereits für die frühen Pädagogikhistoriker unstrittig.⁴⁷ Schon Mangelsdorf warnte 1779 seine Zeitgenossen vor der Unterschätzung geschichtlicher Leistungen, denn immerhin, so seine unerschütterliche Gewissheit, „speculirten“ „die Alten“ „so tief, wie wir“.⁴⁸

Gefruchtet hat sein pädagogischer Fingerzeig offenkundig wenig, denn auch in den Erziehungs- und Schulgeschichten des folgenden Jahrhunderts findet sich wiederholt die Aufforderung, den Leistungen der Vorfahren mit Demut und Achtung zu begegnen. So suchte Schorn fast einhundert Jahre nach Mangelsdorf „dem Dünkel von heute und gestern“ zu wehren, „der nicht hoch genug sich glaubt beglückwünschen zu können, wie herrlich weit er es gebracht“. Geschichte, so Schorn weiter, „mehrt die Pietät und die Dankespflicht gegen die Vorarbeiter, welche unter ‚Mühsalen, Kämpfen, Opfern groß geschaut und gebaut haben‘“.⁴⁹ Und Bartholome bekräftigte 1911: „Die Geschichte der Pädagogik ist die große Ruhmeshalle der glorreichen Koryphäen der Menschenbildung.“⁵⁰

Vielfach waren solche Lobeshymnen auf die alten Meister verknüpft mit der Warnung vor der Gefahr, in Unkenntnis der Vergangenheit Plagiate zu kreieren. So betonte Kellner 1881, dass „so viele herrliche Ideen und Wahrheiten nicht erst der neuen Zeit ihren Ursprung verdanken“.⁵¹ Und noch 2004 suchte Böhm seine (Nicht-)Leser mit der Vision aufzuschrecken, dass „die verbreitete Unkenntnis der Geschichte der Pädagogik [...] jene peinliche Situation herbeiführen [kann], in der man nicht mehr entscheiden kann, wo echte Fortschritte der Erkenntnis vorliegen oder wo es sich schlicht nur um Wiederholungen handelt“.⁵² Vielen pädagogikgeschichtlichen Schriftstellern war auch klar, dass ihre Werke dazu verführen könnten, sich pädagogisch oder in Bezug auf je aktuelle Bildungsreformen konservativ zu verhalten. Daher strebten sie ganz ausdrücklich danach, sich ausgewogen gegenüber dem Alten und dem Neuen zu positionieren, obgleich sie sich dann doch, kaum überraschend, überwiegend der Aufgabe verschrieben, das „selbständige Urteil“ der Leser zu formen, damit sie, wie Wickert 1916 es ausdrückte, „das

⁴⁷ Jacobi hat dieses Argument unlängst wieder angeführt; vgl. Jacobi 2006.

⁴⁸ Mangelsdorf 1779, S. 5.

⁴⁹ Schorn 1873, S. III.

⁵⁰ Bartholome 1911, S. 1.

⁵¹ Kellner 1881, S. 2.

⁵² Böhm 2004, S. 8.

bewährte Alte nicht über Bord werfe[n], nur weil es alt ist“⁵³. Diese immanente konservative Tendenz findet sich auch bei Dilthey, wenn er mahnt: „Die Bildung, die unsere Nation groß gemacht hat, darf nur vorsichtig fortgestaltet werden.“⁵⁴

Dem in aller Regel um Ausgewogenheit bemühten erziehungshistoriografischen Selbstverständnis in der zweiten Hälfte des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts folgend, sprach beispielhaft Schumann der Erziehungsgeschichte die doppelte Gabe zu, „Achtung gegen das bewährte Alte“ ebenso zu lehren wie zu „mahnen“, den Sinn offen zu halten für die neuen Aufgaben, welche durch die veränderten Verhältnisse gestellt werden“⁵⁵. Fast gleichlautend äußerte sich Kayser in der von ihm neu bearbeiteten Pädagogikgeschichte Kehreins 1887.⁵⁶ Auch Schmid wollte mit seiner nur drei Jahre älteren Geschichte der Erziehung „ein heilsames Mißtrauen gegen das blendende Neue“ einflößen, aber zugleich warnen, „das bewährte Alte nicht allein festzuhalten“⁵⁷. Eine Sichtung weiterer Erziehungsgeschichten jener Zeit macht rasch deutlich, dass die pädagogikgeschichtlichen Darstellungen nicht nur, wie vielfach auch zugegeben wurde, mehrschichtig aufeinander aufbauten, sondern die mittlerweile standardisierten Bedeutungszuschreibungen für die Erziehungsgeschichten teilweise schlicht voneinander übernahmen.⁵⁸

Im Gegensatz zu diesem über Jahrzehnte weithin stabilen erziehungshistoriografischen Legitimationsargument und dermaßen in gewissem Widerspruch zur überschwänglichen Verehrung der alten Meister waren sich die Autoren fast durchweg darüber einig, dass pädagogische Entwicklung, Fortschritt, Höherentwicklung, gar ein inneres Entwicklungsgesetz die Vergangenheit in die Gegenwart überführt und von dort in die Zukunft leitet, zumindest Vergangenheit über die Gegenwart zur Zukunft vorankommt. Für Schwarz schien 1813 vollkommen klar, dass die nach Vollendung strebende Erziehungsidee „mit der Menschheit wächst“⁵⁹ oder, wie Cramer 1832 solchermaßen Kulturfortschritt beschrieb: „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts ist zugleich auch eine Darstellung der fortschreitenden Befreiung

⁵³ Wickert 1916, S. VI.

⁵⁴ Dilthey 1934, S. 10.

⁵⁵ Schumann 1877, S. 2.

⁵⁶ Vgl. Kayser 1887, S. 4.

⁵⁷ Schmid 1884, S. 7.

⁵⁸ So übernimmt etwa Fischer (1889, S. 1) das oben angeführte Diktum von Schorn, ohne dies als Zitat kenntlich zu machen.

⁵⁹ Schwarz 1818, S. 8.

von der Natur, der zunehmenden Auferstehung des Geistes, der wachsenden Menschenerhebung.“⁶⁰

Ganz anders verstanden vor allem konfessionell engagierte Pädagogikhistoriker den Fortschritt in Erziehungsangelegenheiten. So ging es Palmer ausschließlich um die siegende Wahrheit evangelischer⁶¹ wie für Stöckl um den allein selig machenden Einfluss katholischer Pädagogik.⁶² Während für sie ebenso wie etwa für Heilmann das je ausgemachte innere Entwicklungsgesetz unantastbar blieb,⁶³ waren wieder andere noch auf der Suche nach einem „einheitlichen Principe“, das den Fortschritt der Idee fasslich werden lässt.⁶⁴

Der Erste Weltkrieg und erst recht die Erfahrung des Zweiten Weltkriegs ließen die bis dahin schier unerschütterlichen Gewissheiten über den steten Kulturfortschritt der Menschheit im Allgemeinen und den Fortschritt in der Erziehung im Besonderen obsolet werden; Fortschrittsüberzeugungen klingen in den westlichen Erziehungs- und Bildungsgeschichten fortan als Resultat des „Ins-Hintertreffen-Geraten[s] auf allen Gebieten des Geistes“ in der Zeit des zwölf Jahre währenden ‚Tausendjährigen Reiches‘ und speziell nach der Abscheulichkeit nationalsozialistischer Erziehung⁶⁵ allenfalls noch modifiziert an oder werden ganz fallen gelassen; sie waren unwiederbringlich als Ideologie entzaubert.

Selbstredend waren bis dahin auch nicht alle älteren Pädagogikhistoriker so naiv gewesen im Grunde zu glauben, der Rückblick in die Geschichte könne die Gegenwart in umso hellerem Glanz erstrahlen lassen und von hier geradewegs in die Zukunft weisen. Vielmehr ist in der Regel die Begeisterung für die eigene Aufgabe verknüpft gewesen mit der nüchternen Einsicht in den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft oder – wie Anhalt schon 1845 dieses pädagogikgeschichtliche Selbstverständnis formuliert: „Die historische Kritik wird zum wahren Bewußtsein der Gegenwart“, indem sie „dieselbe als Product der Vergangenheit erfasst; sie ist die wirkliche Negation des historisch Gegebenen, weil sie dasselbe in seiner Entwicklung begreift. Sie bringt die erstarrten Formen in Fluß und macht sie dadurch zum Umguß fähig.“⁶⁶

⁶⁰ Cramer 1832, S. XXI.

⁶¹ Vgl. Palmer 1853, S. V.

⁶² Vgl. Stöckl 1876, S. V ff.

⁶³ „Die Geschichte der Pädagogik [...] lehrt, daß in der Entwicklung [...] nicht ein blinder Zufall waltet, sondern der lebendige Gott eingreift und regiert“ (Heilmann 1902, S. 9).

⁶⁴ Vogel 1877, S. V.

⁶⁵ Mann, S. 5 u. 8.

⁶⁶ Anhalt 1846, S. 3.

In Schmidts berühmter Geschichte der Erziehung heißt es weniger gedankentief, dafür aber mit programmatischem Anspruch und exemplarisch für viele Erziehungsgeschichten der folgenden achtzig Jahre:

„Wer aber erkannt hat, [...] daß die Gegenwart nur das Resultat der Vergangenheit ist, daß also nur Der die Gegenwart wahrhaft kennt, der ihre Voraussetzung, ihre Basis erforscht hat: der wird auch verstehen, daß nur Der einen wirklichen Einblick in die Aufgaben der Erziehung der Gegenwart hat, und daß nur Der allein den Schlüssel zur Lösung dieser Aufgaben besitzt.“⁶⁷

Zwei Jahre später bekräftigte Dittes kurz: „Geschichte der Pädagogik [...] zeigt, wie sich die Gegenwart aus der Vergangenheit entwickelt hat.“⁶⁸ Mit einer Akzentverlagerung auf die perspektivische Funktion von Geschichtsschreibung erklärte Moog 1933: „Historische Besinnung ist nötig zur Reinigung und Läuterung der Ideen der Gegenwart, und sie muß mithelfen, von der Gegenwart aus den Aufbau der Zukunft zu ermöglichen.“⁶⁹ Und Blättner formulierte noch 1958 feierlich, weil er nicht nur klar zu sehen befähigen wollte, sondern – wie etwa Böhm fast einhundert Jahre vor ihm – zu begeistern⁷⁰ suchte: „Unsere Gegenwart ist die Ernte der Zeiten.“⁷¹

Reiht man die Erziehungsgeschichten zu einer Geschichte der Erziehungsgeschichten auf, dann zeigt sich, dass auch diese über Jahrzehnte gefestigte Überzeugung von der aktuellen und perspektivischen Funktion der pädagogischen Historiografie durch den modernen Zivilisationsbruch im Nationalsozialismus zuerst zwar nur kurzzeitig, seit den 1960er Jahren im Zuge der gesellschaftlichen Auseinandersetzung mit der nationalsozialistischen Vergangenheit jedoch nachhaltiger erschüttert wurde. Die aktuell jüngsten Generationen von Bildungshistorikern haben zwar anscheinend nach der Jahrtausendwende die Sicherheit der Alten zurück gewonnen. In den Bildungs- und Erziehungsgeschichten aus dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts hingegen wird die aktuelle und perspektivische Funktion der Historiografie entweder gar nicht thematisiert oder deutlich zurückhaltender akzentuiert. In chronologischer Folge spürt man zuerst bei Dietrich 1970 eine gewisse Skepsis: „Die Gegenwartssituation kann nur erhellt werden, wenn man die Vergangenheit auf Strukturen befragt, die auch in der Gegenwart wirksam geblieben sind.“

⁶⁷ Schmidt 1868, S. 8.

⁶⁸ Dittes 1871, S. 10.

⁶⁹ Moog 1933, S. V.

⁷⁰ Böhm hatte es sich zur Pflicht gemacht, „den jungen Gemüthern Gelegenheit zu schaffen, sich durch die erhebenden Beispiele edler Männer für die heilige Sache der Jugenderziehung zu begeistern“ (Böhm 1870, S. V).

⁷¹ Blättner 1958, S. 5.

Generell besitzt die Beschäftigung mit der Geschichte für ihn auch weniger eine kognitive und handlungsleitende Funktion, sondern er sieht ihre Aufgabe vor allem darin, „die kritische Haltung“ der Adressaten mit zu formen.⁷² Das liest sich gut eine Dekade später bei Herrlitz/Hopf/Titze ganz ähnlich. Die Autoren bekennen sich zwar zu Paulsen und zu dessen Interesse an der Geschichte „um der Zukunft willen“, unterstellen aber der perspektivischen Funktion von Geschichte zugleich die pädagogische Kraft, zur Emanzipation beizutragen und den Willen zur gesellschaftlichen Partizipation zu stärken; Schulgeschichte verstehen sie als unabgeschlossenen Prozess gesellschaftlicher Auseinandersetzungen, „der auf Möglichkeiten verweist und damit zu politischer Stellungnahme und Entscheidung herausfordert“⁷³. Dieser unmissverständliche pädagogische Impetus fehlt bei Tenorth. Für ihn hat die Erziehungshistoriografie die Aufgabe, „die bestimmenden Faktoren der historisch-gesellschaftlichen Entwicklung der Erziehungsverhältnisse darzustellen und möglichst präzise zu sagen, wie es mit der Rolle der Erziehung im historischen Prozeß steht“⁷⁴.

Inwiefern diese nüchterne Funktionsbestimmung für die jüngeren Erziehungsgeschichten als exemplarisch gelten darf oder eine zugleich pädagogisch funktionalisierte Erziehungsgeschichtsschreibung bzw. gar das herkömmliche Funktionsverständnis aktuell dominieren, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen. Denn in Zeiten der bildungsgeschichtlichen Konjunktur während des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts hat sich lediglich eine Minderheit von Erziehungsgeschichtsschreibern veranlasst gesehen, sich öffentlich des eigenen Rollenverständnisses zu vergewissern. Und die geringe Zahl jüngster Erziehungs- und Bildungsgeschichten reicht nicht hin, hier schon einen Trend zu markieren.

Möglicherweise aber fordern die aktuellen Legitimationsprobleme der Bildungshistoriografie eine offensive Rechtfertigung erneut und sogar trotzig heraus. So bekennt sich Böhm 2004 zu der (sehr traditionellen) Überzeugung,

„dass die Besinnung auf die historische Dimension des pädagogischen Denkens und der erzieherischen Praxis sowohl für die Erweiterung des geistigen Horizontes als auch für die Orientierung in der praktischen Arbeit des Erziehens und Unterrichtens notwendig ist und ihnen (im vollen Sinne dieses Wortes) maßgeblich dient“.

Seine Pädagogikgeschichte rekonstruiert und zeichnet ganz ausdrücklich eine „„schichtenweise“ Anreicherung der Idee der Pädagogik [nach]“, die pädago-

⁷² Dietrich 1970, S. 6.

⁷³ Herrlitz/Hopf/Titze 1981, S. 9.

⁷⁴ Tenorth 2000, S. 25.

gisches Handeln am Vorbild und im Bewusstsein der Historizität der Erziehungsverhältnisse leiten soll.⁷⁵ Und Fend sieht 2006 den „praktischen Nutzen einer historischen Sichtweise“ zum einen für Lehrpersonen darin, zu „verstehen, in welchem ‚größeren Ganzen‘ sie tätig sind und welchen Regeln sie dabei folgen“. Jenen, „die gestaltend in das Bildungswesen eingreifen“, legt er, darin u. a. Dilthey folgend, „historische Sensibilität“ nahe, damit deren „Gestaltungsaktivitäten“ nicht „vom schulischen ‚Innensystem‘ abgestoßen werden“, sondern „an die historisch entstandenen kulturellen Vorgaben [...] anschließbar sind“. Vor allem aber sucht Fend den Zusammenhang von Geschichte und Systematik der institutionalisierten Bildung und Erziehung zu begreifen.⁷⁶ Damit nimmt er eine dritte traditionelle Legitimationsfigur auf, die als These der Einheit von Theorie und Geschichte in der Geschichte der Erziehungshistoriografie fest verwurzelt und allenfalls verschieden akzentuiert worden ist.

Am radikalsten war die These der Einheit von Theorie und Geschichte der Pädagogik zuerst in Schmidts Geschichte der Erziehung vertreten worden, indem hier „Geschichte der Pädagogik [...] selbst“ als „das vollendetste und objectivste wissenschaftliche System der Pädagogik“⁷⁷ deklariert wurde. Dem widersprach Dittes 1871 sogleich und verwarf diesen Standpunkt als spekulativ und willkürlich.⁷⁸ Nur wenig später unternahm es Vogel, die These mehr oder weniger behutsam wieder aufzunehmen, indem er „de[m] frei waltenden Geist der Geschichte hier und da Gewalt“ anzutun sich genötigt fand, um die Geschichte pädagogischen Denkens zu einem ‚Gesamtbild‘ zu fügen, das in diesem gleichsam systematischen Fokus überhaupt erst wissenschaftliche Erkenntnis ermöglichte.⁷⁹ Auch Willmann war es um das Ziel zu tun, zur Wissenschaft voranzuschreiten: „Der philosophischen Pädagogik kann die Einarbeitung des historischen Elements nur von Vorteil sein, die Geschichte der Bildung bedarf einer Bildungslehre ebenso notwendig, wie diese jener.“⁸⁰

⁷⁵ Böhm 2004, S. 8-10.

⁷⁶ Fend 2006, S. 16f.

⁷⁷ Schmidt 1868, S. 9. Zu dieser Auffassung bekannte sich uneingeschränkt auch Fischer 1889, S. 2.

⁷⁸ „Wollte man aber mit der Geschichte der Erziehung zugleich die systematische Darstellung der Pädagogik geben, so müsste man die historischen Thatsachen willkürlich combinieren und durch theoretische Zuthaten erweitern, was nicht viel besser wäre, als das Construieren des Entwicklungsganges der Menschheit nach einem Lehrgebäude der speculativen Philosophie“ (Dittes 1871, S. 6).

⁷⁹ Vogel 1877, S. VI.

⁸⁰ Willmann 1882, S. VIf.

Die Einheit von Theorie und Geschichte resp. des Logischen und Historischen spielte erst neunzig Jahre später als Legitimationsfigur wieder eine wichtige Rolle, und zwar in etwa zeitgleich sowohl in der DDR⁸¹ als auch in der Bundesrepublik. Dietrich begründete 1970 den Zusammenhang damit, „daß die Grundkategorien [...] ‚Erziehung‘, ‚Bildung‘ und ‚Unterricht‘ [...] selbst geschichtliche Phänomene sind“⁸². Menck sprach 1993 unter Berufung auf Erich Weniger der „in der Geschichte aufgehobene[n], aufbewahrte[n] Theorie“ eine besondere Bedeutung (für das Berufsethos des Lehrers) zu.⁸³ Allerdings wird hier nicht deutlich, welcher Gehalt und welches Gewicht der *Aufhebung* von Theorie in diesem Kontext zugemessen werden.

Die jüngste der hier untersuchten Bildungsgeschichten ist ausdrücklich ebenso einer systematischen Sinngebung von Geschichte im Zuge ihrer ‚Rekonstruktion‘ gewidmet, wie sie theoretisch geleitet dem Begreifen der Vergangenheit dienen will.⁸⁴ So hat die Geschichte der Erziehungsgeschichten (vorerst) zur (quasi *selbstverständlichen*) Einheit von Theorie und Geschichte zurückgefunden.

3 Adressatenspezifische Bedeutungszuschreibungen

3.1 Lernen

Aus der Geschichte lernen soll(t)en traditionell vor allem (angehende) praktische Pädagogen, namentlich (werdende) Lehrer. Viele Autoren waren davon überzeugt, dass die Geschichte der Erziehung dazu beizutragen vermag, historisches Bewusstsein zu entwickeln,⁸⁵ sich dem traditionellen Berufsethos

⁸¹ Vgl. König 1976. In der DDR wurde die Einheit von Theorie und Geschichte vorzugsweise als ‚gesetzmäßiger‘ Zusammenhang des Logischen und Historischen diskutiert; die These inspirierte 1981 sogar die Bildung eines Instituts für Theorie und Geschichte an der *Akademie der Pädagogischen Wissenschaften*. Vgl. Malycha 2007 S. 39-76, hier S. 67 f.

⁸² Dietrich 1970, S. 6.

⁸³ Menck 1993, S. 12.

⁸⁴ Vgl. Fend 2006, S. 16.

⁸⁵ Thilo z.B. fragte: „Die Geschichte seines Berufes gar nicht kennen, was ist das anders, als auf das Gerathewohl in den Tag hinein leben und in Versuchung sein, aufs Ungewisse hin jedem neuernden Einfall, der als ein schmeichelnder Gast kommt, Raum und Gehör geben und das eigentliche Hauswesen darüber zu versäumen?“ (Thilo 1867, S. IV). Und Böhm machte es sich zur Pflicht, „den jungen Gemüthern Gelegenheit zu schaffen, sich durch die erhebenden Beispiele edler Männer für die heilige Sache der Jugenderziehung zu begeistern“ (Böhm 1870 S. V).

zu verpflichten⁸⁶, aber auch an den pädagogischen Erfahrungen der Alten zu partizipieren und von den verehrten Klassikern zu lernen. Dittes erklärte beispielhaft für viele, aber nüchterner und kritischer als die meisten lehrerbildenden Pädagogikgeschichtsschreiber seiner Zeit, dass die Beschäftigung mit der Geschichte dazu befähigen und Mut machen könne, die Mühsal und die Bedrängnisse des Berufes erfolgreich zu meistern. Geschichte der Pädagogik lehre, „daß alles Gute mit der menschlichen Schwäche und Beschränktheit, mit Wahn und Bosheit zu kämpfen hat, also nur durch Beharrlichkeit zum Siege gelangt; daß oft das Aechte verkannt wird [...], oft das Nichtige Beifall findet“. Mit weiteren Pädagogikhistorikern teilte er zudem die Überzeugung, dass die Geschichte als „Richterin der Wahrheit“ oder, wie Koch bereits 1832 formuliert hatte, als „Schulgericht“⁸⁷ fungiere, denn sie zeige, „welche unserer Bestrebungen sich bereits anderwärts als heilsam oder töricht erwiesen haben, was wir meiden, oder festhalten, oder anstreben müssen, was eine allgemein-menschliche Giltigkeit oder nur eine vorübergehende und nationale Bedeutung“ hat.⁸⁸ Kappes schrieb 1898, dass die Geschichte der Pädagogik Lehrmeisterin in dem Sinne sei, dass „sie uns zugleich das Wesen ihres geistigen Lebens und Strebens“ erschließe. Sie bilde für den Beruf, indem sie „das eigene Urteil [schärft und sichert] und [...] in allen Erziehungsfragen Umsicht, Besonnenheit und Gründlichkeit [befördert]“⁸⁹. Reble resümierte ein halbes Jahrhundert später gleichsam diese Auffassung, wenn er schrieb, dass es der Geschichte der Erziehung vor allem um eine „Horizonterhellung“ zu tun sei, „um ein Augenöffnen (Spranger) für die menschliche Welt und den pädagogischen Bezug, um eine Erweiterung und Schärfung des pädagogischen Blickes, um eine Klärung der Möglichkeiten, Konsequenzen und Grenzen des erzieherischen Tuns“⁹⁰. Und Schöler bekräftigte 1978, dass die Bedeutung der Geschichte der Pädagogik für das Pädagogikstudium darin liege, „dem pädagogischen Sinnverständnis bei der Lösung aktueller Bildungsprobleme durch Erfahrungen der Vergangenheit mit Anregungen und Ergebnissen aufzuhelfen“⁹¹.

⁸⁶ „Die Geschichte der Pädagogik hilft die Persönlichkeit des Lehrers ausgestalten, malt ihm die Hoheit und Erhabenheit seines Berufes vor Augen und führt ihn so zu einer höheren Auffassung und idealeren Schätzung seiner Lebens- und Berufsarbeit“ (Heilmann 1901, S. 10).

⁸⁷ Koch 1832, S. 148.

⁸⁸ Dittes 1871, S. 10. Ähnlich Kayser 1883, S. 5: „Die Geschichte hat ja auch über die pädagogischen Lehren zu Gericht gesessen und ihr unerbittliches Urteil gesprochen.“

⁸⁹ Kappes 1898, S. 12.

⁹⁰ Reble 1951, S. 9. Zu den Grenzen vgl. auch Schmid 1884, S. 6.

⁹¹ Schöler 1976, S. 7.

Es ging und geht mithin den Erziehungsgeschichtsschreibern überwiegend um nicht mehr, aber erst recht nicht um weniger als darum, auf historisch bildende Weise dazu beizutragen, individuelles pädagogisches Tun reflektieren zu können. Namentlich, aber keineswegs nur in den älteren Erziehungsgeschichten ist die intendierte Befähigung zum kritischen Bedenken des eigenen Handelns häufig verbunden mit der Absicht, Lernen am Vorbild pädagogischer Heroen anzuregen⁹² und den individuellen Erfahrungshorizont durch die Erschließung des grenzenlosen (präsenten) geschichtlichen Erfahrungsschatzes zu bereichern.⁹³

Demgegenüber geht es jenen Erziehungshistorikern, die einem sozialwissenschaftlichen Paradigma verpflichtet sind, im Besonderen um das Verständnis gesellschaftlicher Zusammenhänge in Vergangenheit und Gegenwart. Barth bekannte sich bereits zu Beginn des vorigen Jahrhunderts zu der Aufgabe, „die Geschichte der Erziehung nicht bloß darzustellen, sondern auch zu erklären, und zwar aus Mächten, die außerhalb ihrer liegen,“⁹⁴ oder – wie Tenorth gegen Ende des 20. Jahrhunderts dieses Argument weiterentwickelte – sie „als Problem einer systemisch organisierten Funktion von Gesellschaft“ zu begreifen.⁹⁵ In der DDR wiederum gehörte der (dialektische) Zusammenhang von Erziehung und Gesellschaft, d.h. das Verständnis von Erziehung als „Moment der Gesellschaft“ und speziell die Auffassung, „daß die Erziehung letzthin von den materiellen Lebensbedingungen der Gesellschaft abhängig ist“⁹⁶, zu den Grundannahmen der ‚historisch-materialistischen‘ Erziehungsgeschichtsschreibung. In ihrer pädagogischen Funktionszuschreibung blieb die Erziehungshistoriografie in der DDR anfänglich noch verbal am geschichtlichen Vorbild orientiert.⁹⁷ Zu der Absicht, Reflexion zu ermöglichen, bekannten sich die Herausgeber der in der DDR konkurrenzlosen *Geschichte der Erziehung* in den Ausgaben ab 1962 allerdings schon nicht einmal mehr vage.⁹⁸

⁹² „Ein Zwerg, der auf den Schultern eines Riesen steht, kann weiter sehen als der Riese selbst“ (Didacus Stella)“ (Böhm 2004, S. 10).

⁹³ Vgl. Böhme/Tenorth 1990, S. 9. Zu Kosellecks Begriff der Geschichte als gegenwärtiger Vergangenheit vgl. ebd., S. 5.

⁹⁴ Barth 1916, S. III.

⁹⁵ Tenorth 2000, S. 29.

⁹⁶ Günther 1987, S. 17.

⁹⁷ Günther u.a. 1958, S. 12.

⁹⁸ Vgl. dies. 1987, S. 17-21.

3.2 Begreifen und beraten

Unter den forschungs- und darstellungsleitenden Grundsätzen, die bereits die ältesten Erziehungsgeschichten charakterisieren, sind zwei Basisannahmen über den Sinn und Zweck der Erziehungshistoriografie, die zwar im Laufe der folgenden bald zweieinhalb Jahrhunderte modifiziert wurden, aber in ihrem Kern kontinuierlich die ‚selbstverständliche‘ Überzeugung von der großen Bedeutung einer Beschäftigung mit der Vergangenheit von Erziehung bestimmt haben: *Zum einen* wusste bereits Mangelsdorf am Ausgang des 18. Jahrhunderts, dass die Geschichte befragt und verstanden werden muss, wenn aktuelle Erziehungsverhältnisse gestaltet werden sollen.⁹⁹ Und auch Schwarz sah den Zweck seiner 1813 publizierten „Darstellung dessen, was von Alters her“ in der Erziehung „geschah“, vor allem darin, das „Meynen und Thun in der Erziehung“ zu „berathen“.¹⁰⁰ *Zum anderen* hielt es bereits Ruhkopf 1794 für die Erforschung der Geschichte des „Schul- und Erziehungs-Wesens“ für „nöthig“, die Erziehungsverhältnisse *gesellschaftlich* zu verstehen, d.h. sie in „genauer Verbindung“ zur „Kirche, politischen Situation, Literatur“ etc.¹⁰¹ zu studieren. Ähnlich erklärte Schwarz 1813: „Familie, Staat, Religion, Sitte, Gesetz, das ganze Volk, andere Völker, kurz die ganze Unendlichkeit des Lebens ist es ja, wodurch sich das Seyn und Werden eines einzelnen Menschen begreifen lässt.“¹⁰²

Angesprochen sind damit als Adressaten der Erziehungshistoriografie *erstens* und im weitesten Sinne die verantwortlichen Gestalter von Erziehungsverhältnissen. So knüpfte Wessenberg an seine Erziehungsgeschichte aus dem Jahr 1814 die inständige Hoffnung, dass „die Einsicht und der edle Wille der Regierungen [...] durch sorgfältige Benutzung und Vervollkommnung der bisherigen Bildungsversuche die Nachwelt vor der Nemesis bewahren [werden]“.¹⁰³ Der Blick in die Vergangenheit von Erziehung warnt – so jedenfalls Dittes 1870 – nicht nur „vor blinder Annahme des Zeitgeistes“, sondern ebenso „vor planlosen Experimenten oder schwindelhaften Reformprojecten“.¹⁰⁴ Dem haben die Erziehungsgeschichtsschreiber seitdem nicht nur nicht widersprochen, sondern, wie beispielsweise Dilthey oder jüngst Fend, ausdrücklich beigestimmt. Blättner formulierte dieses bildungsgeschichtliche Rollenverständnis 1951 so: „Die Fragen und Sorgen, mit denen wir an die

⁹⁹ Vgl. Mangelsdorf 1779, S. 5.

¹⁰⁰ Schwarz 1813, S. VI.

¹⁰¹ Ruhkopf 1794, Vorwort, unpag. (S.III).

¹⁰² Schwarz 1813, S. 6.

¹⁰³ Wessenberg 1814, S. X.

¹⁰⁴ Dittes 1871, S. 10.

Geschichte herangehen, finden aus ihr zwar keine Antwort, aber Klärung und Vertiefung. [...] wer das, was uns heute beschwert, in seine Anfänge zurückverfolgt, [...] der sieht seine Aufgabe klarer als zuvor.“¹⁰⁵ Dieser Satz gilt idealerweise uneingeschränkt *zweitens* auch für jene Adressaten der Erziehungshistoriografie, die sich dem Verstehen und Begreifen der Erziehungsverhältnisse als Wissenschaftler verschrieben haben. Dabei ist schon in den ältesten Gesamtdarstellungen keineswegs schlicht von einem unmittelbaren Gebrauchswert oder von direkten Ableitungen aus der Geschichte die Rede. Vielmehr, so Schwarz, hat die „Geschichte der Erziehungsidee“ den Nutzen darin, „daß sie bildend zurückwirkt, und, insbesondere in einem Zeitalter [,] wo alles der Reflexion unterworfen wird, die Einsichten berichtigt und fördert“.¹⁰⁶ Ähnlich meinte Schmid, dass „die Kenntnis der Geschichte“ ganz allgemein „umsichtig, besonnen und gründlich“ mache.¹⁰⁷ Damit war das Erkenntnispotential der Erziehungsgeschichte im Verständnis der frühen Geschichtsschreiber jedoch noch keineswegs erschöpft. So meinte Cramer 1832, die Erziehungsgeschichte ermögliche einen „Rückblick in die Unschuldswelt der Kindheit“¹⁰⁸. Schorn sah in gleichem Sinne im Blick zurück zu den „ersten Ansätzen und Wurzeln“ die Chance, ein „tieferes Verständnis“ für die je aktuellen Probleme zu entwickeln.¹⁰⁹ Stein erklärte den „Werth“ dieses Vorgehens damit, dass es möglich sei, „in dem Vergangenen das Gegenwärtige sich Vorbilden zu sehen“.¹¹⁰ Scherer endlich begriff 1897 das Verfahren als genetisch: Es „geht auf die Anfänge zurück, um die späteren und zusammengesetzteren Phasen als Ergebnisse dieser Anfänge besser verstehen zu können“¹¹¹.

Im Anschluss ist in keiner der hier durchgesehenen Erziehungsgeschichten diese am Entwicklungsgedanken orientierte Auffassung derart klar und präzise beschrieben worden. In der Regel genügt den Autoren stattdessen ein eher (geschichts-)philosophisches Bekenntnis: „Das Studium der Erziehungsgeschichte schärft, berichtigt und reinigt unser Urteil, wie überhaupt der Blick

¹⁰⁵ Blättner 1958, S. 5.

¹⁰⁶ Schwarz 1813, S. 8.

¹⁰⁷ Schmid 1884, S. 8.

¹⁰⁸ Cramer 1832, S. XIV. Schiller hatte bereits 1789 die historisch vergleichende Methode analog erklärt: „Die Entdeckungen [...] zeigen uns Völkerschaften, die auf den mannigfaltigsten Stufen der Bildung um uns herum gelagert sind, wie Kinder verschiedenen Alters um einen Erwachsenen herumstehen und durch ihr Beispiel ihm in Erinnerung bringen, was er selbst vormals gewesen und wovon er ausgegangen ist“ (Schiller 1926, S. 13).

¹⁰⁹ Schorn 1873, S. III.

¹¹⁰ Stein, 2. Teil, S. VI.

¹¹¹ Scherer 1897, S. VII.

in den Spiegel der Vergangenheit die Gegenwart erkennen lässt.“¹¹² Den meisten Autoren scheint die Funktion der Geschichte für das Begreifen der Gegenwart in einer Weise selbstverständlich geworden zu sein, dass diese Aufgabe keiner Erklärung mehr bedarf. Die Geschichte befähigt demnach, wie Göttler 1923 formulierte, zu „einsichtiger und gerechter Würdigung der pädagogischen Zustände, Einrichtungen und Bestrebungen der Gegenwart, die so sehr den Gegenstand der allgemeinen Diskussion und Kritik bilden“¹¹³. Mitunter wurde immerhin auch eine imperativische Form gewählt, um den Erkenntniswert der Erziehungshistoriografie für die jeweilige Gegenwart herauszustellen. Damit jedoch wurden zugleich unter der Hand Zweifel geweckt, ob denn die Funktionalisierung der Geschichte für das Begreifen der Gegenwart tatsächlich in der gewünschten Weise schon gelungen war oder gar gelingen kann. So schrieb Ziegler 1909, dass „das Interesse am Studium der Geschichte der Pädagogik ein aktuelles“ sei, das „der Gegenwart zugute kommen“ solle.¹¹⁴

Sozialgeschichtlich inspirierte Erziehungsgeschichten äußern sich, wenn überhaupt, im Allgemeinen kaum zurückhaltender, obwohl sie primär ihr Interesse darauf richt(et)en, die Vergangenheit der Erziehung als ein gesellschaftliches Phänomen zu begreifen. Barth rechtfertigte das Interesse für die „soziologische Beleuchtung der Geschichte der Erziehung“ mit dem sehr traditionellen Motiv: „Nur wer die Stärke und die Richtung der wirkenden Kräfte der Vergangenheit kennt, vermag die Möglichkeiten der Zukunft zu ermessen.“¹¹⁵ Schiele, der sich auf Barth berief, übernahm dieses Plädoyer nicht. Auch in den meisten jüngeren sozial- bzw. gesellschaftsgeschichtlichen Darstellungen fehlt die Maxime. Sie fehlt zumeist allerdings allein deshalb, weil hier überwiegend auf eine Bedeutungszuschreibung für die Erziehungs- oder Schulgeschichtsschreibung überhaupt verzichtet wird.

¹¹² Krieg 1900, S. 23.

¹¹³ Göttler 1923, (unpag) § 2.

¹¹⁴ Ziegler 1909, S. 8.

¹¹⁵ Barth 1916, S. V.

4 Resümee

Würde konsequent offen gelegt, dass nicht etwa nur der sozialgeschichtliche Zusammenhang „von ‚Erziehung und Gesellschaft‘ *konzipiert*“¹¹⁶ wird, sondern Erziehungsgeschichtsschreibung, in welchem paradigmatischen Kontext auch immer, zur Sinngebung und Ordnung der Überlieferung genötigt ist, dann wäre der Anspruch schwer vermittelbar, die jeweilige Konzeption der Vergangenheit als Wirklichkeit in der Gegenwart wiederzuentdecken. Andererseits kann die Unmöglichkeit, die Vergangenheit in ihrer ganzen Komplexität und Widersprüchlichkeit zu erzählen und zu vergegenwärtigen, d.h. die notwendige Nichtidentität von Geschichte und Vergangenheit, nicht schon das Potential der historischen Beschäftigung für das Verstehen und Begreifen der Gegenwart grundsätzlich in Frage stellen. Erziehungsgeschichtsschreiber haben bis in die jüngste Zeit in ihren Bedeutungszuschreibungen diese Schwierigkeit häufig verschwiegen, obgleich sie damit von Anfang an hinter der klassischen¹¹⁷ Problematisierung historischer (Re-)Konstruktion zurückblieben. Der Wertsteigerung der Historischen Bildungsforschung kann dies auf lange Sicht nicht dienlich sein.

Genauso wenig wie die Pädagogikgeschichten Antworten parat haben auf drängende pädagogische und bildungspolitische Fragen, lösen historische Bedeutungszuschreibungen die in der Vergangenheit geborenen, in die Gegenwart hinübergewachsenen, dabei gewandelten Legitimitätsprobleme nicht. Stattdessen repräsentieren die in den ‚großen‘ Geschichten der Erziehung, Bildung oder Pädagogik dokumentierten Bedeutungsannahmen das immer wieder in Frage stehende bzw. gestellte Selbstverständnis der Disziplin in ihrer Entwicklung. Das öffentliche Bild, das die großen Erzählungen über die Vergangenheit von Bildung und Erziehung über anderthalb Jahrhunderte geprägt haben, wirkt daher, kaum überraschend, auch nach dem Wandel zur historischen Bildungsforschung nach. Die Disziplin wird es nicht los; sie kann sich nur von ihm emanzipieren.

Die die Emanzipation voraussetzende Vergegenwärtigung der historischen Argumentationen pro Erziehungshistoriografie rechtfertigte vielmehr sogar mitunter eine sachliche Besinnung auf die historischen Bedeutungszuschrei-

¹¹⁶ Tenorth 2000, S. 24 (Hervorhebung vom Verf.).

¹¹⁷ Zu erinnern wäre hier vor allem an Schillers berühmte akademische Antrittsrede in Jena, in der er schrieb: „Er [der philosophische Geist, ein der Wahrheitsfindung verschriebener Historiker – U.W.] bringt einen vernünftigen Zweck in den Gang der Welt und ein teleologisches Prinzip in die Weltgeschichte“ (Schiller 1926, S. 23f.).

bungen, die ja, wie gezeigt, zwar in der Hauptsache, aber eben nicht nur darin bestand, „Pädagogik durch Tradierung“ abzusichern und durch Geschichten der Erziehung zu erziehen¹¹⁸ bzw. pädagogische Gesinnung zu bilden¹¹⁹. Schriebe man den historisch etablierten und gewissermaßen kodifizierten Legitimationsmustern den Status von *Lehren aus der Geschichte* zu, so könnte man sogar tatsächlich etwa lernen, dass das Wissen um sie davor bewahrt, alte Rechtfertigungsargumente als neue zu preisen, auch wenn diese alten Argumente durch die Optik der Gegenwart gebeugt, aber hoffentlich nicht gebrochen sein mögen. Zudem weitet das Wissen um die historischen Bedeutungszuschreibungen das Problembewusstsein in der anhaltenden Diskussion darüber, ‚zu welchem Ende‘ man Bildungsgeschichte studiert, erforscht und schreibt, um die historische Dimension; es besitzt bildenden Wert. Ferner lässt die beobachtbare Wiederkehr von Argumenten diese als geschichtliche Rechtfertigungen einer kontinuierlichen und zugleich gewandelten Debatte in einer (Sub-)Disziplin verstehen, die anhaltend um Anerkennung ringt. Auch das ontogenetisch inspirierte Argument, auf historiografische Weise zum Begreifen der Gegenwart beitragen zu wollen, ist nicht schon dadurch obsolet, dass es sozialwissenschaftlich interpretiert werden kann. Generell verweist die Legitimationsgeschichte der Geschichten der Erziehung auf Argumente, die zwar je an Bedeutung gewonnen oder verloren haben, sinnentleert wurden jedenfalls die zu standardisierten Legitimationsmustern geronnenen Rechtfertigungen nicht – auch wenn ihr Wert um einiges abgeschmolzen sein mag.

Letzten Endes aber zeigt die Geschichte der Bedeutungszuschreibungen auch, dass es keinen Mangel an plausiblen Argumenten dafür gibt, historische Bildungsforschung nicht nur zu betreiben, sondern auch Erziehungs- resp. Bildungsgeschichten zu schreiben. Dass dafür überhaupt Rechtfertigungen für nötig gehalten wurden und werden – gemeint ist nicht die unverzichtbare Begründung von Methode sowie Selektions- und Konstruktionsprinzipien –, illustriert das Dilemma, denn an sich lässt sich eine pädagogische Gegenwart, die kein Bewusstsein ihrer Vergangenheit mehr besitzt oder zumindest reaktivieren kann, konsequent ja nicht einmal denken.

¹¹⁸ Vgl. Oelkers 1999, S. 477ff.

¹¹⁹ Vgl. Gonon 1999.

Quellen und Literatur

Primärliteratur

- Anhalt, Emil (1846): Darstellung des Erziehungswesens im Zusammenhange mit der allgemeinen Culturgeschichte. Jena.
- Barth, Paul (1916): Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung. 2. durchges. u. erw. Aufl. Leipzig.
- Bartholome, Friedrich (1911): Kurze Geschichte der Pädagogik zum Gebrauche an Lehrer- und Lehrerinnenbildungsanstalten sowie für Selbstunterricht und Fortbildung. Freiburg i. B.
- Blättner, Fritz (1951): Geschichte der Pädagogik. Heidelberg.
- Böhm, Johann (1870): Kurzgefasste Geschichte der Pädagogik mit besonderer Berücksichtigung des deutschen Volksschulwesens und einem Anhang: Geschichte, Verwaltung und Statistik der deutschen Schulen und Lehrerbildungsanstalten in Bayern. Nürnberg.
- Böhm, Winfried (2004): Geschichte der Pädagogik. Von Platon bis zur Gegenwart. München.
- Cramer, Friedrich (1832): Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Alterthume. Bd. 1. Elberfeld.
- Dietrich, Theo (1970): Geschichte der Pädagogik in Beispielen. 18.-20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn.
- Dilthey, Wilhelm (1934): Pädagogik. Geschichte und Grundlinien des Systems. Leipzig, Berlin.
- Dittes, Friedrich (1871): Geschichte der Erziehung und des Unterrichts. Leipzig.
- Fend, Helmut (2006): Geschichte des Bildungswesens. Der Sonderweg im europäischen Kulturraum. Wiesbaden.
- Fischer, Otto (1889): Leben, Schriften und Bedeutung der wichtigsten Pädagogen bis zum Tode Pestalozzis übersichtlich dargestellt. Ein Lernbuch für Examinanden. Gütersloh.
- Göttler, Joseph (1923): Geschichte der Pädagogik in Grundlinien für Vorlesungen. 2. Aufl. Berlin.
- Günther, Karl-Heinz u.a. (Red.) (1958): Geschichte der Erziehung. 2. Aufl. Berlin.
- Günther, Karl-Heinz u.a. (Red.) (1987): Geschichte der Erziehung. 15. Aufl. Berlin.
- Heilmann, Karl (1902): Handbuch der Pädagogik nach den neuen Lehrplänen. Leipzig.
- Herrlitz, Hans-Georg/Hopf, Wulf/Titze, Hartmut (1981): Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung. Königstein/Ts.
- Kappes, Matthias (1898): Lehrbuch der Geschichte der Pädagogik. Bd. 1: Altertum und Mittelalter. Münster.
- Kayser, Johannes (1887): Kehreins Überblick der Geschichte der Erziehung und des Unterrichts für Zöglinge der Lehrerseminare und zur Vorbereitung auf die in den Allg. Bestimmungen angeordneten Prüfungen. Paderborn/Münster.
- Kellner, Lorenz (1881): Kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichts mit vorwaltender Rücksicht auf das Volksschulwesen. Freiburg i. Br.
- Krieg, Cornelius (1900): Lehrbuch der Pädagogik. Geschichte und Theorie. 2. Aufl. Paderborn.
- Koch, Christian (1832): Grundsätze der Erziehung, des Unterrichts und ihrer Geschichte nach Niemeyer und Ruhkopf; ergänzend, abkürzend, berichtend ohne Polemik. Marburg.
- Mangelsdorf, M. Karl Ehregott (1779): Versuch einer Darstellung dessen, was seit Jahrtausenden im Betreff des Erziehungswesens gesagt und gethan worden ist. Nebst einer freyen Beurtheilung der Basedowischen Anstalten, und anderer dahin gehöriger Materien. Leipzig.
- Menck, Peter (1993): Geschichte der Erziehung. Donauwörth.

- Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. (1929) In: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts 17-19, S. 197-199.
- Moog, Willy (1933): Geschichte der Pädagogik. Bd. 3: Die Pädagogik der Neuzeit vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Osterwieck und Leipzig.
- Palmer, Christian (1853): Pädagogik. Erste Abtheilung. Stuttgart.
- Paulsen, Friedrich (1896): Geschichte des Gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten. Vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. Mit besonderer Rücksicht auf den klassischen Unterricht. Bd. 1. Leipzig.
- Reble, Albert (1951): Geschichte der Pädagogik. Stuttgart.
- Ruhkopf, Friedrich Ernst (1794): Geschichte des Schul- und Erziehungs-Wesens in Deutschland von der Einführung des Christenthums bis auf die neuesten Zeiten. Bremen.
- Schmitz, Klaus (1980): Geschichte der Schule. Ein Grundriß ihrer historischen Entwicklung und ihrer künftigen Perspektiven. Stuttgart u.a.
- Schorn, August (1873): Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern. Leipzig.
- Schmid, K. A. u. a. (1884): Geschichte der Erziehung vom Anfang bis auf unsere Zeit. Bd. 1: Die vorchristliche Erziehung. Stuttgart.
- Schmidt, Karl (1886): Geschichte der Pädagogik in der vorchristlichen Zeit. Neu bearb. von W. Richard Lange. 2. Aufl. Köthen.
- Schöler, Walter/Weimer, Hermann (1976): Geschichte der Pädagogik. 18., vollst. Neubearb. Aufl. Berlin u.a.
- Schriftleitung (1905): Karl Kehrbach. In: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 15, S. 275-287.
- Schriftleitung (1932): Art und Umfang der Geschichtsschreibung der Erziehung. In: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts 22, S. 110-124.
- Schumann, Gottlob (1887): Geschichte der Pädagogik im Umriß. Hannover.
- Schwarz, Friedrich Heinrich Christian (1818): Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhang unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste. Bd. 1. Leipzig.
- Spranger, Eduard (1949): Zur Geschichte der deutschen Volksschule. Heidelberg.
- Stein, Lorenz von (1883): Das Bildungswesen. 2. Tle. 2. Aufl. Stuttgart.
- Stöckl, Albert (1876): Geschichte der Pädagogik. Mainz.
- Thiele, Gunnar (1933): Deutsches Bildungswesen. In: Zeitschrift für Geschichte der Erziehung und des Unterrichts 23, S. 145-148.
- Thilo, Wilhelm (1867): Preußisches Schulwesen nach Geschichte und Statistik. Gotha.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1998): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. München.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2000): Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung. 3. Aufl. München.
- Vogel, August (1877): Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft. Nach den Quellen dargestellt. Gütersloh.
- Wessenberg, Ignaz Heinrich von (1814): Die Elementarbildung des Volkes im Achtzehnten Jahrhundert. Zürich.
- Wickert, Richard (1916): Geschichte der Pädagogik. Leipzig.
- Willmann, Otto (1882): Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. Braunschweig.
- Ziegler, Theobald (1909): Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. 3. Aufl. München.

Sekundärliteratur

- Böhme, Günther/Tenorth, Heinz-Elmar (1990): Einführung in die Historische Pädagogik. Darmstadt.
- Fuchs, Eckhardt (2008): Die historische Bildungsforschung im Spiegel ihrer Fachzeitschriften – ein Überblick. In: Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 14, S. 269-296.
- Gonon, Philip (1999): Historiographie als Erziehung. In Zeitschrift für Pädagogik 45, S. 521-530.
- Günther, Karl-Heinz (1985): Traditionen und Leistungen der Geschichte der Erziehung als Wissenschaftsdisziplin. In: Heinemann (1985a), S. 31-63.
- Günther, Karl-Heinz (1994): Geschichte der Pädagogik in der DDR. Einige Anmerkungen aus der Erinnerung. In: Cloer, Ernst/Wernstedt, Rolf (Hrsg.): Pädagogik in der DDR. Eröffnung einer notwendigen Bilanzierung. Weinheim, S. 115-151.
- Heinemann, Manfred (1980/82): Das Fach Erziehungsgeschichte zwischen Dilettantismus und Wissenschaft. Die Fachwerdung der Erziehungsgeschichte in der Arbeit der „Gesellschaft für Erziehungs- und Schulgeschichte“ nach der Jahrhundertwende. In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft, S. 32-59.
- Heinemann, Manfred (Hg.) (1985a): Die historische Pädagogik in Europa und den USA. Berichte über die historische Bildungsforschung. Teil 2: Bundesrepublik Deutschland, CSSR, Dänemark, Deutsche Demokratische Republik, Portugal, Schweden, Schweiz, Spanien, UdSSR, Ungarn. Stuttgart.
- Heinemann, Manfred (1985b): Historische Pädagogik in der Bundesrepublik Deutschland seit 1945. Aspekte ihrer Entwicklung. In: Ders. (1985a), S. 243-263.
- Hohendorf, Gerd (1990): In memoriam Max Herrmann – ein Vierteljahrhundert im Dienst der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 30, S. 69-73.
- Horn, Klaus-Peter (1996): Die „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“ (1890 bis 1938). In: Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich (Hg.): Außeruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme. Frankfurt a.M., S. 91-112.
- Horn, Klaus-Peter (2003): Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Bad Heilbrunn.
- Horn, Klaus-Peter (2009): Historische Bildungsforschung an den deutschen Universitäten: Personal, Studiengänge, Forschung. In: Caruso, Marcelo/Kemnitz, Heidemarie/Link, Jörg-W. (Hg.): Orte der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn, S. 47-63.
- Jacobi, Juliane (2007): Lektüre schützt vor Neuentdeckung: Zur Funktion der historischen Bildungsforschung für die Erziehungswissenschaft. In: Brumlik, Micha/Merkens, Hans (Hrsg.): Bildung. Macht. Gesellschaft. Beiträge zum 20. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 43-57.
- König, Helmut u.a. (1976): Methodische Anleitung zur Beachtung des historischen Prinzips bei speziellen pädagogischen Untersuchungen. Berlin.
- König, Helmut (1980): Vor 25 Jahren – Wiederaufnahme der Arbeit der Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 20, S. 97-109.
- König, Helmut (1990): Vor 100 Jahren – Gründung der „Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte“. In: Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte 30, S. 57-73.

- Konrad, Franz-Michael (2007): Über Nutzen und Nachteil der Historie für die Pädagogik. In: Ders./Sailer, Maximilian (Hg.): *Homo educabilis. Studien zur Allgemeinen Pädagogik, Pädagogischen Anthropologie und Bildungsforschung*. Münster u.a., S. 143-159.
- Koselleck, Reinhart (1979): *Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeiten*. Frankfurt a.M.
- Langewiesche, Dieter (2007): *Zeitwende. Geschichtsdenken heute*. Bonn.
- Lost, Christine (1992): Die Kommission für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 1990 – Personen, Probleme, Bilanzen. In: Keim, Wolfgang/Himmelstein, Klaus (Red.): *Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß*. Frankfurt a.M. u.a., S. 119-133.
- Malycha, Andreas (2007): Bildungsforschung für Partei und Staat? Zum Profil und zur Struktur der APW. In: Häder, Sonja/Wiegmann, Ulrich (Hg.): *Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik*. Frankfurt a.M., S. 39-76.
- Mann, Thomas (1986): Einführung. In: Mann, Erika: *Zehn Millionen Kinder. Die Erziehung der Jugend im Dritten Reich*. München, S. 5-8.
- Oelkers, Jürgen (1999): Die Geschichte der Pädagogik und ihre Probleme. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 45, S. 461-483.
- Rang, Brita (1982): *Pädagogische Geschichtsschreibung in der DDR. Entwicklung und Entwicklungsbedingungen der pädagogischen Historiographie 1945-1965*. Frankfurt a.M. u.a.
- Schiller, Friedrich (1926): Was heißt und zu welchem Ende studiert man Universalgeschichte? Eine akademische Antrittsrede, hg. von Marianne Wygram. Bielefeld u. Leipzig.
- Schmid, Pia (2008): Kommentar zum Beitrag: Nach der Gender-Forschung ist vor der Gender-Forschung. In: Casale, Rita/Rendtorff, Barbara (Hg.): *Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung*. Bielefeld, S. 29-32.
- Schuch, Jane/Tenorth, Heinz-Elmar/Welter, Nicole (2008): *Sozialgeschichte von Bildung und Erziehung – Fragestellungen, Quellen und Methoden der historischen Bildungsforschung*. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hg.): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Hamburg, S. 267-290.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1975): Historische Forschung in der Erziehungswissenschaft und Historisch-systematische Pädagogik. In: Böhm, Winfried/Schriewer, Jürgen (Hg.): *Geschichte der Pädagogik und systematische Erziehungswissenschaft*. Stuttgart, S. 135-156.
- Tenorth, Heinz-Elmar (1996): Lob des Handwerks, Kritik der Theorie – Zur Lage der Pädagogischen Historiographie in Deutschland. In: *Paedagogica Historica* XXXII, S. 343-361.
- Tenorth, Heinz-Elmar (2009): Historische Bildungsforschung. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hg.): *Handbuch Bildungsforschung*. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 135-153.
- Tröhler, Daniel (2001): Pädagogische Historiographie und Kontext. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 7, S. 26-34.
- Vorwort (1971). In: *Jahrbuch für Erziehungs- und Schulgeschichte* 11, S. XIII-XV.
- Wiegmann, Ulrich (2008) unter Mitarbeit von Susanne Barkowski u. Julian Wiegmann: *Pädagogikgeschichtliche Gesamtdarstellungen, Quellenbände und Periodika. (Bestandsverzeichnisse zur Bildungsgeschichte, Bd. 12)*. Berlin.
- Wiegmann, Ulrich (1992): Der Verbund der Historikerinnen und Historiker der Pädagogik in der DDR in und nach der „Wende“. In: Keim, Wolfgang/Himmelstein, Klaus (Red.): *Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß*. Frankfurt a.M. u.a., S. 103-117.
- Wiegmann, Ulrich (1996): Zum Verhältnis von universitärer und außeruniversitärer Erziehungswissenschaft in der DDR. In: Geißler, Gert/Wiegmann, Ulrich (Hg.): *Außeruniversitäre Er-*

- ziehungswissenschaft in Deutschland. Versuch einer historischen Bestandsaufnahme. Köln/Wien, S. 149-170.
- Wiegmann, Ulrich (2004): Die HJ als Gegenstand bildungsgeschichtlicher Forschung und Publikationstätigkeit. In: Ritz, Christian/Wiegmann, Ulrich (Hg.): Behörden und pädagogische Verbände im Nationalsozialismus. Zwischen Anpassung, Gleichschaltung und Auflösung. Bad Heilbrunn, S. 11-32.
- Wiegmann, Ulrich (2007): Die „Geschichte der Erziehung“ in ihrer 14. Auflage – Evaluationskonflikte. In: Häder, Sonja/Wiegmann, Ulrich (Hg.): Die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR im Spannungsfeld von Wissenschaft und Politik. Frankfurt a.M., S. 107-140.
- Wiegmann, Ulrich (2009): Historisch-Pädagogische Zeitschriften in Deutschland. In: Caruso, Marcelo/Kemnitz, Heidemarie/Link, Jörg-W. (Hg.): Orte der Bildungsgeschichte. Bad Heilbrunn, S. 161-190.
- Wolf, August (1929): Über Sinn und Wert der Erziehungsgeschichte. In: Die Deutsche Schule 33, S. 2-12 u. 65-73.

Anschrift des Autors:

PD Dr. Ulrich Wiegmann, Deutsches Institut für Internationale Pädagogische
Forschung, Warschauer Str. 34-38, 10243 Berlin
e-mail: u.wiegmann@imail.de

40 Jahre ‚1968‘ – Rückblicke, Einblicke, Ausblicke

1 Einleitung

1968 – war da was?¹ Im Januar wird in der Bundesrepublik die Bruttoumsatzsteuer durch die Mehrwertsteuer ersetzt, der 1. FC Nürnberg wird im Mai zum neunten Mal Deutscher Fußballmeister, im Juli tritt die Zollunion der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft in Kraft und im Oktober eröffnet Frankfurt als dritte deutsche Stadt seine U-Bahn. Solche Ereignisse sind jedoch kaum gemeint, wenn es zu erklären gilt, was sich 1968 zugetragen hat und welche Bedeutung diesem Jahr zukommt. Die herausragende Bedeutung lässt sich unschwer an der Fülle von Publikationen – Bücher, Zeitschriftenaufsätze, Zeitungsartikel, Themenhefte, Radio- und Fernsehbeiträge –, die jenes Jahr im Titel führen, ablesen. Gerade das 40. ‚Jubiläumsjahr‘ hat eine neue und die bislang größte Publikationswelle zu diesem Thema ausgelöst. Die Leipziger Buchmesse widmete dem Jahr 1968 sogar einen eigenen Themenschwerpunkt. Welche Bedeutung 1968 allerdings hatte oder hat, bleibt bislang umstritten. Da ist die Rede von „Mythos“, „Chiffre“ und „Zäsur“² und die Bewertungen reichen von „Fundamentalliberalisierung“³ bis zu „Epochenbruch der deutschen Gesellschaft in Richtung Egozentrik, Mittelmaß und Faulheit“⁴. 1968 polarisiert offensichtlich. Gleichzeitig entzieht sich ‚1968‘ jedoch einem einfachen Zugriff. Ein 1998 veröffentlichter Sammelband von Ingrid Gilcher-Holtey trägt den bezeichnenden Titel „1968. Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft“. Aber worin besteht dieses „Ereignis“? Bis heute immer wieder angeführt werden die Ermordung des US-amerikanischen Bürgerrechtlers Martin Luther King im April, das wenige Tage danach in Berlin auf den Studentenführer Rudi Dutschke verübte Attentat und die darauf folgenden gewalttätigen Demonstrationen gegen

¹ Ähnlich fragt bereits 1998 Stefan Semler im Titel eines Aufsatzes auf die Münchner Studentenbewegung bezogen: München 68 – war da was? Vgl. Semler 1998.

² Vgl. den entsprechenden Titel bei Kraushaar 2000, ähnlich auch bei Langguth 2001 u.a.

³ Habermas 1988.

⁴ Diekmann 2007, S. 13.

den Springer-Konzern, die ebenfalls gewalttätigen Auseinandersetzungen französischer Studierender mit der Polizei im ‚Pariser Mai‘ und anderes mehr. Eine solche Reihung von Einzelereignissen kann allein natürlich kaum als Erklärung für die Bedeutung, die dem Jahr 1968 beigemessen wird, ausreichen; nur in einem all diese Ereignisse übergreifenden Kontext können sie als Ausdruck grundlegender Auseinandersetzungen und Entwicklungen, die einen Umbruch markieren, gefasst werden.

Dieser Kontext klingt in Begriffen wie ‚Kulturrevolution‘, ‚Jugendrevolte‘, ‚Studentenbewegung‘, speziell für die Bundesrepublik Deutschland auch ‚Außerparlamentarische Opposition‘, und anderen mehr an, die bereits auf Bezugsbereich, Trägergruppen und Tragweite verweisen. Sie lassen erkennen, wofür ‚1968‘ als Chiffre steht: für veränderte Jugendkulturen, für die Entstehung einer kritischen Öffentlichkeit, für politischen Protest, für die Veränderung, vor allem eine Pluralisierung der Lebensstile. Schwierig bleibt dennoch die Frage nach den ‚Grenzen‘ von ‚1968‘. Detlef Siegfried und Christina von Hodenberg plädieren für eine „historiographische Präzisierung“, um „die Unschärfeformel ‚1968‘ in fassbare Bestandteile zu zerlegen und zu einer sachlich wie zeitlich differenzierten Betrachtung wichtiger Transformationsprozesse vorzudringen“⁵. Eine Eingrenzung hinsichtlich Zeitraum und Akteuren, eine Analyse von Ursachen und Folgen gestalten sich jedoch umso schwieriger, je konkreter man diese zu fassen sucht. Entsprechend wird auch in der Literatur seit einigen Jahren die Frage aufgeworfen, wovon denn eigentlich die Rede ist, wenn von ‚1968‘ gesprochen bzw. geschrieben wird, in jüngster Zeit etwa von Wolfgang Kraushaar, der nun das Jahreskürzel ausschreibt – „Achtundsechzig“ – wohl in Anerkennung der Wandlung dieser Jahreszahl zu einem feststehenden Begriff.⁶

Die zeithistorische Forschung stellt dem Konzept von ‚1968‘ als kurzfristigem, einschneidendem Ereignis seit einigen Jahren den Entwurf der ‚langen 60er Jahre‘ gegenüber.⁷ Für diese Zeit werden ebenfalls nachhaltige gesellschaftliche Veränderungen konstatiert – insbesondere eine Liberalisierung –, als deren Trägergruppen jedoch nicht nur Jugendliche oder Studenten gesehen und für die längerfristige politische, wirtschaftliche und kulturelle Entwicklungen verantwortlich gemacht werden. Ging es zu Beginn der Erforschung der 1960er Jahre zunächst darum, diesem Jahrzehnt „den ihm zukom-

⁵ Hodenberg/Siegfried 2006, S. 8.

⁶ Kraushaar 2008, S. 49.

⁷ Vgl. z.B. Schildt/Siegfried/Lammers 2000; Schildt/Siegfried 2006; Hodenberg/Siegfried 2006; Siegfried 2008.

menden Eigenwert zurückzugeben, der nicht aus ‚1968‘ ableitbar ist“⁸, wird schon bald darauf das Verhältnis zwischen ‚1968‘ und den ‚langen 60er Jahren‘ in den Blick genommen und danach gefragt, inwiefern sich ‚1968‘ in die ‚langen 60er Jahre‘ einbetten bzw. von diesen abgrenzen lässt.⁹ Darin drückt sich die Auffassung aus, dass ‚1968‘ auch innerhalb der ‚langen 60er Jahre‘ eben doch noch ein besonderer Stellenwert zukommt, etwa als Phase, in der verschiedene Entwicklungen der ‚langen 60er Jahre‘ sich verdichten bzw. in einander greifen und sich so wechselseitig beschleunigen.¹⁰

Im Folgenden soll die Auseinandersetzung mit ‚1968‘ in den letzten 40 Jahren nachgezeichnet werden. Durch die Betrachtung wissenschaftlicher Zugänge und Debatten zu ‚1968‘ soll zunächst analysiert werden, wie sich über vier Jahrzehnte die Chiffre ‚1968‘ etabliert und wie sich das Verständnis von ‚1968‘ zugleich ausdifferenziert hat. Dabei soll nicht zuletzt nach den Erträgen für die Historische Bildungsforschung gefragt und ggf. Defizite aufgezeigt und Desiderate für Forschung aus bildungshistorischer Perspektive formuliert werden.

Bislang haben sich vor allem Geschichtswissenschaft und Soziologie der Erforschung von ‚1968‘ gewidmet. Dabei fallen zentrale mit ‚1968‘ verknüpfte Themen in den Gegenstandsbereich von erziehungswissenschaftlicher und bildungshistorischer Forschung: Fragen von Erziehung, Bildung und Sozialisation, insbesondere von Familienerziehung, schulischen und universitären Bildungsprozessen und Peergroup-Sozialisation, Entwicklungen im Bildungssystem sowie Konflikte zwischen Generationen und Geschlechtern sind untrennbar mit dem Diskurs über ‚1968‘ verbunden. Die Historische Bildungsforschung hat sich jedoch wie die gesamte Erziehungswissenschaft an dem Signum ‚1968‘ überraschend lange desinteressiert gezeigt.¹¹ Andererseits bleibt zu überlegen, inwiefern bildungshistorische Forschung zu den genannten Aspekten bzw. zu Entwicklungen in den relevanten Zeiträumen möglicherweise als Beitrag zur Erforschung von ‚1968‘ betrachtet werden kann, etwa als Analyse nicht nur des eigentlichen Forschungsgegenstandes, sondern auch und vor allem seiner Voraussetzungen und Folgewirkungen. In diesem Zusammenhang dürfte von besonderem Interesse sein, inwiefern bildungshistorische Forschung zur Frage nach dem Verhältnis von ‚1968‘ zu den ‚langen 60er Jahren‘ beiträgt. Durch eine deutlichere bildungshistorische

⁸ Schildt/Siegfried/Lammers 2000, S. 13.

⁹ Vgl. den Band von Hodenberg/Siegfried 2006, insbesondere S. 7-14; Siegfried 2008, insbesondere S. 18ff.

¹⁰ Vgl. Hodenberg/Siegfried 2006; Siegfried 2006; Siegfried 2008.

¹¹ Vgl. hierzu auch Baader 2007.

Perspektive könnte die Erforschung des Phänomens ‚1968‘ daher neue Impulse erhalten. Deshalb werden am Ende dieses Beitrags auch exemplarisch neue Forschungsmöglichkeiten aufgezeigt, die solchen bildungshistorischen Perspektiven Rechnung tragen könnten.

2 Rückblicke – Entwicklung der Forschung zu ‚1968‘

Die Literatur, die sich mit ‚1968‘ befasst, ist kaum noch zu überschauen, insbesondere, wenn das Verständnis von ‚1968‘ weit gefasst und nicht nur Literatur berücksichtigt wird, welche die Jahreszahl in irgendeiner Form im Titel führt. Sie umfasst historiografische Darstellungen¹², Dokumentationen und Quellensammlungen¹³ genauso wie Erinnerungsliteratur und (Auto-)Biographisches¹⁴. Es werden Protestbewegungen und Jugendkulturen dargestellt sowie Akteure porträtiert wie der Sozialistische Deutsche Studentenbund¹⁵ als ‚Motor‘ der Studentenbewegung oder Rudi Dutschke¹⁶ als dessen medial meist beachteter Sprecher. Unterstützer der Studentenbewegung auf Seiten der Professoren finden ebenso Beachtung¹⁷ wie Gruppierungen wie die Kommune I und ihre Mitglieder¹⁸ als medienwirksamste Inszenierung neuer Lebensstile. Es wird die Außerparlamentarische Opposition untersucht als Konglomerat verschiedener Organisationen und Protestbewegungen,¹⁹ es werden theoretische oder philosophische Grundlagen der Studentenbewegung thematisiert, etwa die Bedeutung und Rolle der Frankfurter Schule²⁰ und der Neuen Linken²¹, aber auch künstlerische Einflüsse auf Gegen- und Jugendkulturen²². Es wird studentischer Protest als Teil eines darüber hinausgehenden jugendlichen Protestverhaltens untersucht,²³ der Gewaltbegriff der Studierenden diskutiert und Verbindungen von der Studentenbewegung zum Terrorismus der

¹² Vgl. z.B. Bauß 1977; Kraushaar 2000; Gilcher-Holtey 2001; Frei 2008.

¹³ Vgl. z.B. Jacobsen/Dollinger 1969; Brunotte 1973; Wolff/Windaus 1977; Miermeister 1980; Kraushaar 1998a.

¹⁴ Vgl. z.B. Koenen 2002; Wesel 2002; Busche 2003; Langhans 2008.

¹⁵ Vgl. z.B. Ahlberg 1968; Fichter/Lönnendonker 1977; Fuhrmann et al. 1989; Albrecht 1994; Lönnendonker/Rabehl/Staadt 2002.

¹⁶ Vgl. z.B. Dahlmann 1991; Dutschke 1996; Karl 2003.

¹⁷ Vgl. z.B. Freimüller 2008.

¹⁸ Vgl. z.B. Enzensberger 2004.

¹⁹ Vgl. z.B. Otto 1977.

²⁰ Vgl. z.B. Gilcher-Holtey 1998; Kraushaar 1998a; Albrecht/Behrmann/Bock 1999.

²¹ Vgl. z.B. Schrenk-Notzing 1968; Weiss 1969; Eisenhardt 1975; Ludwig 1995.

²² Vgl. z.B. zu Gegenkulturen: Hecken 2006; zu Jugendkulturen: Siegfried 2006.

²³ Vgl. z.B. Schwerbrock 1968; Brand 1993; Preuss-Lausitz et al. 1983; Lindner 1996.

1970er Jahre aufgezeigt.²⁴ Protestbewegungen in zahlreichen Ländern, insbesondere in den USA und Frankreich, werden vergleichend betrachtet, um transnationale Dimensionen aufzuzeigen.²⁵ Ebenso finden sich Darstellungen und Dokumentationen zu den Ereignissen an einzelnen Universitäten, vor allem an der Freien Universität Berlin sowie an der Frankfurter Johann Wolfgang Goethe-Universität – den ausgemachten Protestzentren²⁶ –, aber auch über die jeweiligen Universitäten hinausgehende lokalgeschichtliche Studien.²⁷ Die Bedeutung der NS-Vergangenheit im Diskurs der Protestbewegung²⁸ ist analysiert und die Rolle der Medien betrachtet worden²⁹. ‚Zerfallsprodukte‘ wie etwa die orthodoxen marxistischen K-Gruppen³⁰ und die neue Frauenbewegung als eine der Nachfolgebewegungen³¹ sind untersucht worden. In der Erziehungswissenschaft und der Historischen Bildungsforschung sind die Pädagogik der Neuen Linken³² und insbesondere die antiautoritäre Erziehung³³ diskutiert worden.

2.1 Anfänge – Die späten 1960er und die 1970er Jahre

Bereits Ende der 1960er Jahre erscheinen zahlreiche Publikationen, die sich insbesondere mit den Protesten von Studierenden befassen, vor allem vor dem Hintergrund der damals aktuellen Situation der Studierenden und der Hochschulen sowie der (geplanten) Hochschulreformen.³⁴ Daneben erscheinen ab 1967 – herausgegeben von Studierenden – die ersten Dokumentationen der studentischen Proteste.³⁵ Auch die Rollen von Neuer Linker und Sozialistischem Deutschen Studentenbund für die Protestbewegung werden bereits eingehender betrachtet.³⁶ Die Aufmerksamkeit richtet sich in dieser Zeit auf die Universitäten Berlin und Frankfurt. Insbesondere von Professoren

²⁴ Vgl. Fels 1998; Kraushaar 2005; die Beiträge von Kraushaar 2006a und 2006b; Kailitz 2007.

²⁵ Vgl. Spender 1969; Allerbeck 1973; Gilcher-Holtey 2001; Schmidtke 2003; Kimmel 1998; Klimke/Scharloth 2008a; Frei 2008.

²⁶ Vgl. z.B. Hager 1967; Claussen/Dermitzel 1968; Rabehl 1988; Bude/Kohli 1989.

²⁷ Vgl. z.B. zu Heidelberg: Hildebrandt 1991; zum Ruhrgebiet: Kozicki, 1993; zu Aachen: Siemons 1997; zu Bamberg: Kohn 1993; zu München: Fürmetz 2006.

²⁸ Vgl. z.B. Thamer 1998; Seidl 2006.

²⁹ Vgl. z.B. Eichler 2005; Hodenberg 2006; Klimke/Scharloth 2008b.

³⁰ Vgl. z.B. Langguth 1975.

³¹ Vgl. z.B. Schulz 2002.

³² Vgl. Brezinka 1974.

³³ Vgl. z.B. Weber 1974; Schmid 2008.

³⁴ Vgl. z.B. Habermas 1969; Jacobsen/Dollinger 1969; Schwan/Sontheimer 1969; Schulz 1969.

³⁵ Vgl. Hager 1967; Geißler 1968; Ohne Autor 1968.

³⁶ Vgl. z.B. Oelinger 1969; Weiss 1969.

werden Ziele, Legitimation der Mittel und mutmaßliche Motivationen diskutiert.³⁷ Wie Spix jedoch zutreffend bilanziert, handelt es sich bei der Mehrheit der Veröffentlichungen in jener Zeit um subjektiv gefärbte, tagespolitisch motivierte Reaktionen in der Auseinandersetzung mit protestierenden Studierenden.³⁸ Ähnliches gilt hinsichtlich der Diskussionen zur Außerparlamentarischen Opposition als einer über die Studierenden hinausgehenden Bewegung bzw. zum jugendlichen Protest jener Zeit generell.

In den 1970er Jahren erscheinen neben weiteren Dokumentationen – nun aus rückblickender Perspektive mit zumeist zehn Jahren Abstand³⁹ – auch Ansätze zur Analyse der Studentenbewegung hinsichtlich ihrer Ursachen und der Parallelen zu Protestbewegungen in anderen Ländern sowie erste Bilanzierungen. Die antiautoritäre Erziehung erfährt gesteigerte Aufmerksamkeit nicht nur von Seiten der Erziehungswissenschaft.⁴⁰ Der Pädagogik einer Neuen Linken widmet sich eingehender Wolfgang Brezinka.⁴¹ Er konstatiert, dass die Neue Linke den „freiheitlich-demokratischen Rechtsstaat durch einen sozialistischen Gesinnungsstaat ersetzen“ wolle und dass die Erziehung „das wichtigste Mittel in diesem Kampf“ sei – „und zwar auf allen Seiten“.⁴² Da Brezinka sich im Wesentlichen mit den Ansätzen von jungen Professoren der Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft auseinandersetzt, zeigt sich hier, wie gesellschaftspolitische Diskussionen der 1960er Jahre Einzug in die fachlichen Debatten gehalten haben.⁴³

Klaus Allerbeck nähert sich der Studentenbewegung aus soziologischer Perspektive.⁴⁴ Es bleibt zwar mehr als fraglich, ob die im empirischen Teil seiner Studie vorgestellten Ergebnisse die zugrunde liegenden Fragen tatsächlich beantworten können,⁴⁵ dennoch zeichnet sich Allerbecks Studie dadurch aus, dass er z.T. bis heute gängige Annahmen und Hypothesen über die protestierenden Studierenden bereits zu jener Zeit anhand empirischer Daten zu überprüfen sucht – eine Praxis, die bis heute erstaunlich vernachlässigt geblieben ist. Insgesamt stellt sich hier die Studentenbewegung vergleichsweise komplex dar, weil sie nicht auf radikale Gruppierungen und deren Ideologien

³⁷ Vgl. z.B. Schlaffke 1968; Schwerbrock 1968; Freytag 1968.

³⁸ Spix 2008, S. 32.

³⁹ Vgl. z.B. Bauß 1977; Mosler 1977; Fichter/Lönnendonker 1977; Wolff/Windaus 1977.

⁴⁰ Vgl. z.B. Claßen 1973; Kron 1973; Weber 1974.

⁴¹ Vgl. Brezinka 1974.

⁴² Brezinka 1974, S. 220ff.

⁴³ Vgl. Brezinka 1974, S. 95f.

⁴⁴ Vgl. Allerbeck 1973.

⁴⁵ Zur Kritik an der Allerbecks Studie vgl. auch Eckert 1973.

reduziert und zeitlich weniger eingegrenzt betrachtet wird als in zahlreichen nachfolgenden Publikationen.⁴⁶ Zwar kann Allerbeck letztlich weder die Dynamik der Studentenbewegung erklären noch ihre Ursachen erhellen. Mit seinen Fragen nach Erziehungsstilen, familiären Generationsbeziehungen und Studiensituation berührt Allerbeck allerdings genuin erziehungswissenschaftliche Aspekte.

2.2 Zwischenstationen – Die 1980er und 1990er Jahre

Ab den 1980er Jahren etablieren sich – parallel zu einer zunehmenden Fokussierung auf das Jahr 1968 – die Begriffe der ‚Generation‘⁴⁷ bzw. der ‚68er‘⁴⁸. Klaus Hartung spricht bereits 1978 wie selbstverständlich von der ‚68er Generation‘.⁴⁹ In diese Zeit fällt auch die Veröffentlichung eines Aufsatzes von Marina Fischer-Kowalski, in dem Halbstarke (1958) und Studenten (1968) als zwei Rebellionen einer Generation vorgestellt werden. Als entscheidende Voraussetzung der beiden Rebellionen macht die Autorin ein „Kontroll-Loch“ in der Zeit des Aufwachsens dieser Generation in der Nachkriegszeit aus.⁵⁰ Auch wenn der Aufsatz erhebliche methodische Mängel aufweist und die gezogenen Schlüsse daher mehr als fraglich erscheinen, stellt er einen der wenigen Versuche dar, jugendlichen Protest in jener Zeit mit Blick auf die Phase des Aufwachsens sozialisationsgeschichtlich zu erklären.

In der Betonung der ‚68er‘ spiegelt sich auch eine Verschiebung des Fokus auf 1968 als herausragendes Jahr: Beziehen sich Publikationen von 1977 mit dem zeitlichen Verweis „zehn Jahre danach“ auf den 2. Juni 1967⁵¹, erscheinen Publikationen „20 Jahre danach“⁵² erst 1988.⁵³ Spätestens in den 1990er Jahren wird diese Fixierung auf 1968 selbstverständlich. Dies zeigt sich allein schon an der Flut von Publikationen, die anlässlich des 30. ‚Jubilä-

⁴⁶ Zum 2. Juni 1967 als Anfangspunkt der Studentenrevolte vgl. z.B. Doering-Manteuffel 1993; Jarausch 1984; Kraushaar 1999; zum Ende mit der Selbstauflösung des SDS im Februar 1970 vgl. z.B. Bauß 1977; Wolff/Windaus 1977; Kimmel 1998; Lönnendonker/Rabehl/Staadt 2002.

⁴⁷ Vgl. z.B. Lübke 1988; Horx 1989.

⁴⁸ Vgl. z.B. Bieling 1988.

⁴⁹ Vgl. Hartung 1978, S. 187.

⁵⁰ Fischer-Kowalski 1983, S. 61.

⁵¹ Vgl. den entsprechenden Untertitel des Kursbuchs Nr. 48 (Michel/Wieser 1977), aber auch entsprechende Bezüge bei Wolff/Windaus 1977 und Deppe 1977. Zur Verschiebung der Erinnerung von 1967 auf 1968 vgl. ferner Kersting 1998, S. 4ff.; Kraushaar 1998b, S. 312; Kraushaar 1999, S. 49f.

⁵² Vgl. den entsprechenden Untertitel bei Bieling 1988.

⁵³ Zur Verschiebung des Fokus vgl. auch Kersting 1998; Kraushaar 1998b; Kraushaar 1999.

ums‘ von ‚1968‘ veröffentlicht werden. Entsprechend oft führen die Werke jenes Jahr auch im Titel.⁵⁴

Die zunehmende Fixierung auf das Jahr 1968 geht einher mit erweiterten Bedeutungszuschreibungen und kontrovers diskutierten Interpretationen. Nehmen die studentischen Proteste der späten 1960er Jahre zwar nach wie vor in den Publikationen eine zentrale Stellung ein, wird die Studentenbewegung doch zunehmend in einen Zusammenhang gestellt mit weltweitem jugendlichen Aufbegehren und politischen Protest. Erstmals wird 1968 als historische Zäsur diskutiert. Spätestens ab den 1990er Jahren gilt ‚1968‘ als Klimax einer international mehr oder weniger parallel verlaufenden Protestphase und steht als Chiffre für tiefgreifende Veränderungen in Gesellschaft und politischer Kultur. Soviel Konsens über die Bedeutung von ‚1968‘ als einschneidendem Ereignis bestehen mag, so kontrovers fallen jedoch, wie eingangs bereits skizziert, die Bewertungen aus.

Ab den späten 1990er Jahren – eingeleitet durch das 30. Jubiläum – setzt dann eine verstärkte systematische Auseinandersetzung mit ‚1968‘ ein. Trotz aller Fülle der bis dato erschienenen Darstellungen entsteht zunehmend ein Bewusstsein dafür, dass die wissenschaftliche Literatur zur Thematik noch „recht dünn ist und sich vor allem aus sozialwissenschaftlichen Beiträgen mit fließendem Übergang zur Publizistik zusammensetzt“, wie Wolfgang Weber 1998 zutreffend konstatiert.⁵⁵

Hinsichtlich Darstellung und Dokumentation sind – aufgrund ihres Umfangs und ihrer Ausführlichkeit – zunächst einmal die Arbeiten von Wolfgang Kraushaar zu nennen, darunter das dreibändige Werk ‚Frankfurter Schule und Studentenbewegung. Von der Flaschenpost zum Molotowcocktail‘ mit der bislang umfangreichsten Dokumentation der Studentenbewegung und insbesondere ihrer Beeinflussung durch die Frankfurter Schule.⁵⁶ Daneben hat Kraushaar das Jahr ‚1968‘ im internationalen Maßstab dokumentiert, ‚1968‘ als „Mythos, Chiffre und Zäsur“ thematisiert, das Verhältnis von Studentenbewegung und linkem Terrorismus sowie den Vorwurf antisemitischer Tendenzen innerhalb der Protestbewegung beleuchtet.⁵⁷

⁵⁴ Vgl. z.B. Agnoli 1998; Fink/Gassert/Junker 1998; Gilcher-Holtey 1998; Hans-Ehlers-Stiftung 1998; Kraushaar 1998b und 2000; Landgrebe/Plath 1998; Weber 1998; Frei 1999; auch als „68er“ z.B. Fels 1998; Knigge 1998; Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen 1998; „68er-Bewegung“: Westfälische Forschungen 1998 sowie darin die Beiträge von Schulz und Thamer.

⁵⁵ Weber 1998, S. 208f.; vgl. auch die Kritik bei Rucht 1998, S. 116.

⁵⁶ Vgl. Kraushaar 1998a.

⁵⁷ Vgl. Kraushaar 1998b, 2000, 2005, 2006a, 2006b.

Hinsichtlich einer stärker analysierenden Auseinandersetzung mit ‚1968‘ dürfen als maßgebliche Veröffentlichungen zum einen der von Ingrid Gilcher-Holtey herausgegebene Sammelband ‚1968. Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft‘ sowie zum anderen der Schwerpunktband ‚Der gesellschaftliche Ort der 68er-Bewegung‘ der ‚Westfälischen Forschungen‘ gelten. Der Sammelband von Gilcher-Holtey fragt nach den strukturellen und situativen Faktoren der Formierung und Mobilisierung der Bewegung, nach ihrer kognitiven Orientierung sowie nach den Folgen der Ereignisse. Dabei wird der inhaltlichen und personellen Durchlässigkeit der Bewegung Rechnung getragen und der Fokus über die Studierenden als Akteure hinaus erweitert. Für den Gegenstand wird schlicht ‚1968‘, das als Höhepunkt ausgemachte Jahr, als Bezeichnung gewählt, wobei – sehr ausdrücklich im Beitrag von Dieter Rucht – danach gefragt wird, was denn mit dem Phänomen ‚1968‘ überhaupt bezeichnet werden sollte:

„Schon die Beliebigkeit der umlaufenden Begriffe signalisiert die bestehende Unklarheit. Sollen wir von Revolution oder Revolte, von Neuer Linken oder Außerparlamentarischer Opposition, von Studentenbewegung oder einer umfassenderen gegenkulturellen Strömung sprechen?“⁵⁸

Während die Perspektive im Sammelband von Gilcher-Holtey international ausgerichtet ist, widmet sich der Themenband der ‚Westfälischen Forschungen‘ demgegenüber ‚1968‘ in der Bundesrepublik und fragt etwa nach der Bedeutung der NS-Vergangenheit für die Protestbewegung oder beleuchtet die Haltung konservativer Studierender in jener Zeit.⁵⁹ Damit werden erstmals grundlegende Fragen zur Chiffre ‚1968‘ überhaupt aufgeworfen, etwa hinsichtlich der zeitlichen, inhaltlichen und sozialen Eingrenzung und danach, was sich ‚1968‘ überhaupt ereignet hat; bis dato nicht voneinander abgegrenzte, fast austauschbar verwendete Begriffe und Konzepte werden erstmals reflektiert und gängige Thesen und Erklärungsmuster einer Analyse unterworfen.

2.3 Neue Forschungsansätze und -fragen – Die 2000er Jahre

Diesen Ansätzen zur Erforschung von ‚1968‘ als einem zeitlich eng begrenzten Ereignis bzw. Konglomerat von Ereignissen und der damit nach wie vor einhergehenden Betonung von Zeitbrüchen und Zäsuren stehen – insbesondere seit der Jahrtausendwende – Ansätze aus der zeithistorischen Forschung gegenüber, welche die 1960er Jahre als Transformationsphase und die Stu-

⁵⁸ Rucht 1998, S. 117.

⁵⁹ Vgl. die Beiträge von Thamer und Bartz.

denten- oder Protestbewegung eingebunden in längerfristige Prozesse betrachten. Für diese Transformationsphase etabliert sich zunehmend der Begriff der ‚langen 60er Jahre‘, den der britische Historiker Arthur Marwick Ende der 1990er Jahre geprägt hat.⁶⁰ Nach Marwick sind die ‚long sixties‘ (1958/59 bis 1973/74) in den westlichen Wohlstandsgesellschaften gekennzeichnet durch eine kulturelle Revolution, die das Leben gewöhnlicher Menschen transformiert hat. Zu dieser Revolution, die sich in Demokratisierung und Liberalisierung der Gesellschaft und Pluralisierung der Lebensformen ausdrückt, haben entscheidend beigetragen: das Aufkommen einer neuen Jugendkultur seit den 1950er Jahren, das Aufkommen neuer sozialer Bewegungen und die Veränderung von Geschlechter- und Familienbeziehungen.⁶¹

In ähnlicher Weise werden im 2000 veröffentlichten Sammelband ‚Dynamische Zeiten‘ langfristige Strukturveränderungen in der Bundesrepublik zwischen den späten 1950er und den frühen 1970er Jahren beleuchtet.⁶² Die „Protestbewegung“ der späten 1960er Jahre deutet Axel Schildt hier als einen „Agent[en] einer dynamischen Modernisierung der westdeutschen Gesellschaft und ihrer politischen Kultur, die allerdings [...] in breitem Ausmaß bereits ein Jahrzehnt zuvor begonnen hatte“.⁶³

Der 2006 von Christina von Hodenberg und Detlef Siegfried publizierte Sammelband, ‚Wo 1968 liegt. Reform und Revolte in der Geschichte der Bundesrepublik‘ analysiert demgegenüber ‚1968‘ als Höhepunkt der umfassenden kulturellen Umbruchsphase der ‚langen 60er Jahre‘: Entwicklungen, die z.T. kurz nach Ende des Zweiten Weltkrieges einsetzen, erfahren gegen Ende der 1960er Jahre eine Verdichtung bzw. Beschleunigung, worin für die Herausgeber der vorherrschende Eindruck eines plötzlich auftretenden Ereignisses begründet liegt.⁶⁴ Diese Einschätzung wiederholt Detlef Siegfried in seiner 2008 veröffentlichten Aufsatzsammlung ‚Sound der Revolte‘: Demnach war ‚1968‘ eine Kulturrevolution „im Sinne einer Verdichtung und Zuspitzung der revolutionären Umbrüche, die die ganzen ‚langen 60er Jahre‘ kennzeichneten“.⁶⁵ Worin jedoch der Mehrwert dieser Kulturrevolution von ‚1968‘ über die Verdichtung und Zuspitzung sich bereits vollziehender Umbrüche der ‚langen 60er Jahren‘ hinaus liegt, bleibt ungeklärt.

⁶⁰ Vgl. Marwick 1998.

⁶¹ Vgl. Marwick 2006.

⁶² Schildt/Siegfried/Lammers 2000.

⁶³ Vgl. Schildt 2000, S. 52.

⁶⁴ Vgl. Hodenberg/Siegfried 2006, S. 8.

⁶⁵ Siegfried 2008, S. 28.

Insbesondere aus dem Konzept der ‚langen 60er Jahre‘ könnten sich für die Historische Bildungsforschung Forschungsmöglichkeiten ergeben. Da hier auf umfassende gesellschaftliche Transformationen geblickt wird, wäre nach der Bedeutung von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozessen sowie von Bildungsinstitutionen, Generationsverhältnissen und -beziehungen und von Geschlechterverhältnissen für diese Transformationen zu fragen. Gleichzeitig ist zu untersuchen, inwiefern schon bestehende bildungshistorische Forschung zu diesem Konzept der ‚langen 60er Jahre‘ beiträgt. Dies wird im folgenden Kapitel getan. Abschließend werden Perspektiven skizziert, die aus bildungshistorischer Sicht das Phänomen ‚1968‘ einerseits aus der neuen Perspektive der ‚langen 60er Jahre‘, andererseits als Ereignisgeschichte, die sich auch in Bildungsinstitutionen, Peergroups und in den Familien abspielte, erforschbar machen.

3 Einblicke – Aktuelle Forschung

Das jüngste ‚Jubiläumsjahr‘ 2008 hat kontroverse, medienwirksame Debatten wieder aufleben lassen, die deutlich vor Augen geführt haben, wie sehr ‚1968‘ immer noch die Öffentlichkeit polarisiert. Als Beispiel sei hier nur auf das Buch von Götz Aly ‚Unser Kampf: 1968 – Ein irritierter Blick zurück‘ und die Reaktionen darauf verwiesen. Wie der Titel bereits andeutet, wird 1968 mit 1933 verglichen und in der ‚68er Bewegung‘ ein Spätausläufer des Totalitarismus gesehen.⁶⁶ Hans-Ulrich Wehler kommt in dem letzten Band seiner ‚Deutschen Gesellschaftsgeschichte‘ (1949-1990) zu dem Schluss, dass die ‚68er Bewegung‘ politisch rundum gescheitert sei.⁶⁷ Zugleich macht er die ‚68er‘ als Hedonisten und Leistungsverweigerer für aktuelle Probleme an den deutschen Universitäten und darüber hinaus verantwortlich. Dennoch setzt sich der Trend zu einer sachlicheren Auseinandersetzung mit ‚1968‘ fort, bestärkt vermutlich durch eine weitere Entwicklung, die bereits vor einigen Jahren eingesetzt hat, nämlich die zunehmende Erforschung des Gegenstandes durch eine ‚Generation‘ von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern, die nicht mehr zu den Zeitzeugen von ‚1968‘ gehört.⁶⁸

Entsprechend zeichnet der Historiker Norbert Frei gegenüber Götz Aly ein sehr viel neutraleres und differenzierteres Bild von ‚1968‘, ohne jedoch mit neuen Analysen oder Fragestellungen aufzuwarten. Sein Band ‚1968. Jugend-

⁶⁶ Vgl. Aly 2008.

⁶⁷ Vgl. Wehler 2008, S. 311-321.

⁶⁸ Vgl. dazu auch die Ausführungen von Zymek 2007, S. 88, und Groppe 2008, S. 139f.

revolte und globaler Protest‘ bietet vielmehr – ‚1968‘ als globales Phänomen mit nationalen Themen begreifend – einen Überblick über Protestbewegungen in verschiedenen Ländern. Die Betrachtung bleibt dabei im Wesentlichen auf der ereignisgeschichtlichen Ebene. Entsprechend wenig erhellend fällt seine Bilanz aus. Zur abschließenden Frage nach dem „Was war, was blieb?“ stellt Frei fest, dass seit jeher umstritten sei, was ‚68‘ war, und dass ‚68‘ eine Erfindung sei, und kommt letztlich zu dem Fazit: „1968 war nicht das Jahr, das alles verändert hat, dazu war viel zu viel bereits im Gange. Aber nach ‚68‘ war fast nichts mehr so wie vorher. Und in diesem Sinne war ‚68‘ überall.“⁶⁹

Demgegenüber wirft Wolfgang Kraushaar in seinem Band ‚Achtundsechzig. Eine Bilanz‘ eingangs die wichtige Frage auf, wovon denn bei ‚Achtundsechzig‘ die Rede sei, und formuliert eine vergleichsweise breit angelegte und differenzierte Antwort, die er letztlich aber auf die gängige Formel zu spitzt, dass ‚Achtundsechzig‘ im „Kern eine antiautoritäre Revolte“⁷⁰ gewesen sei. Bilanzierend deutet Kraushaar ‚Achtundsechzig‘ schließlich als „einen richtungsweisenden, aber ambivalenten Ereigniszusammenhang“, der „einerseits für einen Aufbruch zu neuen gesellschaftlichen Ufern, andererseits für eine Regression in die Innerlichkeit, einen hartnäckigen Flirt mit dem kommunistischen Totalitarismus und nicht ganz ungefährliche politische Allmachtsphantasien“⁷¹ stehe.

Einen Schritt zu einer erziehungsgeschichtlichen Analyse von ‚1968‘ stellt der Sammelband von Meike Sophia Baader, ‚Seid realistisch, verlangt das Unmögliche! Wie 1968 die Pädagogik bewegte‘, dar. Dabei wird in den Beiträgen auf die Themenbereiche „Frühe Kindheit/Kinderläden“, „Schule/Hochschule“, „Generationen-/Geschlechterverhältnisse“ sowie „Traditionen/Innovationen“ fokussiert. Den einzelnen Beiträgen ist dabei gemein, dass ihre Auffassungen von ‚1968‘ implizit bleiben. Lediglich aus Nebensätzen lassen sich diese ableiten – und sie sind keineswegs einheitlich oder widerspruchsfrei. So differenziert etwa Groppe zwischen der „68er-Bewegung“ und ihrem „öffentlichkeitswirksamste[n] Teil“, der Studentenbewegung,⁷² während bei Micha Brumlik „das Jahreskürzel ‚1968‘ die „westdeutsche Studentenrevolte“ bezeichnet.⁷³ Auch andere Begrifflichkeiten bleiben unhinterfragt, etwa bei Lothar Böhnisch und Wolfgang Schröer, die sich in ihrem Beitrag ‚1968

⁶⁹ Frei 2008, S. 228.

⁷⁰ Kraushaar 2008, S. 42.

⁷¹ Ebd.

⁷² Groppe 2008, S. 123.

⁷³ Brumlik 2008, S. 199.

– Politische Generation – 1988 – Unpolitische Generation – 2008?‘ der Begriffe ‚Generation‘ und ‚Generationenkonflikt‘ bedienen, ohne jedoch die Begriffe als solche oder ihre Verwendung in der Literatur zu problematisieren. Insgesamt steht in dem Band vor allem die i.e.S. pädagogische Dimension von ‚1968‘ im Mittelpunkt. Es geht um Fragen der Erziehung, die – wie Baader zu Recht betont⁷⁴ – als Besonderheit der deutschen 68er in der Forschung bislang kaum Beachtung gefunden haben. Im Band überwiegen daher Beiträge, die sich mit Experimenten einer neuen Erziehung, insbesondere in den Kinderläden, einer neuen Sexualerziehung und zeitgenössischen Konzepten frühkindlicher Erziehung sowie darüber hinaus mit der pädagogischen Theorieentwicklung in den 1960er und 1970er Jahren befassen. Gering repräsentiert sind Beiträge, die Schule und Universität, Generation, Geschlechterverhältnisse und Familie zum Thema haben. Und auch diese rekonstruieren zumeist zeitgenössische Diskussionen *über* diese Themen, nähern sich aber noch nicht der empirischen Erforschung der Institutionen und der in ihnen stattfindenden Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse im Kontext von ‚1968‘.⁷⁵

Der Sammelband stellt einen ersten Schritt zur Schließung der 2007 von Baader benannten Lücke in der bildungshistorischen Forschung zu ‚1968‘ dar. In der ‚Zeitschrift für pädagogische Historiographie‘ hatte sie konstatiert, dass, „[o]bwohl die 68er in Deutschland immer wieder für alle möglichen Phänomene im Zusammenhang mit Erziehung, Bildung und Familie verantwortlich gemacht wurden“, das Thema in Erziehungswissenschaft und Historischer Bildungsforschung unterbelichtet sei.⁷⁶ Die Gründe für diesen Umstand sieht sie darin, dass sich die Erforschung von ‚1968‘ bislang vor allem auf die Historiographie der Protestbewegung beschränke und von damals Beteiligten betrieben werde, die ihr Interesse vor allem auf politische Kämpfe oder aber auf subkulturelle Dynamiken gerichtet habe.⁷⁷ Trotz mancher Kritik an Vorüberlegungen oder gezogenen Schlüssen in Baaders Analyse der pädagogischen Dimension von ‚1968‘ pflichten die Autorinnen und Autoren der nachfolgenden Diskussionsbeiträge ihrer Einschätzung der Forschungslage einhellig bei.

An dieser Stelle drängt sich die Frage auf, ob ‚1968‘ aus erziehungswissenschaftlicher bzw. bildungshistorischer Sicht tatsächlich so unterbelichtet

⁷⁴ Vgl. Baader 2008, S. 7.

⁷⁵ Anders Baader 2008a; Groppe 2008.

⁷⁶ Baader 2007, S. 78.

⁷⁷ Vgl. ebd., S. 79.

ist. Zwar findet sich im Vergleich zu Geschichtswissenschaft oder Soziologie nur wenig erziehungswissenschaftliche Literatur, die sich ausdrücklich dem Phänomen ‚1968‘ widmet. Jedoch wäre zu prüfen, inwiefern gerade jüngere bildungshistorische Forschung zu den 1960er Jahren zur Erhellung von ‚1968‘ beiträgt.

So zeichnet das ‚Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band IV. 1945 bis zur Gegenwart‘ Reformüberlegungen und -umsetzungen in den 1960er Jahren im gesamten Bildungssystem, entsprechende Ansätze seit den 1950er Jahren und Folgeentwicklungen in den 1970er Jahren nach, ohne dabei allerdings das Phänomen ‚1968‘ in den Blick nehmen oder erklären zu wollen. ‚1968‘ wird implizit als ‚Ereignis‘ im Rahmen langfristiger Strukturentwicklungsprozesse verstanden, ohne den Gründen für dieses Ereignis nachzugehen. Die Studentenbewegung wird z.B. von Führ als Teil der ‚68er-Bewegung‘ gesehen, die die Hochschullandschaft zwar mitprägte, aber eben nicht die Hochschulreformen veranlasste, welche dann in den 1970er Jahren umgesetzt wurden.⁷⁸ Einige Entwicklungen und Veränderungen werden gleichzeitig als Folge von ‚1968‘ gesehen. So wird beispielsweise erfasst, dass die schon zuvor bestehende Auseinandersetzung mit Erziehung und Erziehungszielen innerhalb der Familie mit der „Studentenrevolution“ und der „aufmüpfigen 68er Elterngeneration“ einen neuen Impuls bekam und innerhalb der Kinderläden und in den alternativen Lebensformen spätestens Anfang der 1970er Jahre ihre Umsetzung fand.⁷⁹ Damit lässt sich das ‚Handbuch‘ in die Forschung einreihen, die sich mit den Entwicklungen in den ‚langen 60er Jahren‘ befasst, ohne dass diese Perspektive explizites Thema wäre. Die im ‚Handbuch‘ vorliegenden Analysen können jedoch unter dieser Perspektive reanalysiert und die Ergebnisse als bildungs-, erziehungs- und sozialisationsgeschichtliche Voraussetzungen und Folgen von ‚1968‘ diskutiert werden, da hier neben Bildungssystementwicklungen auch Veränderungen in der Lebenswelt und in Familie, Kindheit und Jugend dargestellt werden.

Ähnliche Möglichkeiten ergeben sich auch für Torsten Gass-Bolms Studie zur Geschichte des Gymnasiums (1945-1980). Er zeichnet sehr präzise nach, wie sich allgemeine Demokratisierungs- und Liberalisierungstendenzen nach anfänglichen Abwehrbemühungen in den Gymnasien durchsetzen.⁸⁰ Zunächst über Kritik von einzelnen Schülerinnen und Schülern, zunehmend durch eine

⁷⁸ Vgl. Führ 1998, S. 17f.

⁷⁹ Tornieporth 1998, S. 175.

⁸⁰ Vgl. Gass-Bolm 2005.

sich formierende Schülerbewegung, in ihrer radikalsten Form vertreten durch sozialistische Schülergruppen, werden Forderungen nach Demokratisierung und Autoritätsabbau in die Schulen getragen, in denen sie auf eine gestiegene Reformbereitschaft von Lehrerinnen und Lehrern treffen. Diese Reformbereitschaft zeigt sich auch auf behördlicher Seite. Anders als das ‚Handbuch‘ stellt Gass-Bolm seine Analysen explizit in den Zusammenhang langfristiger gesellschaftlicher Wandlungsprozesse, insbesondere der Perioden 1959-1967 und 1967-1973. Mit seinen Ergebnissen liefert er empiriegestützte Argumente für die These von den ‚langen 60er Jahren‘. In einem Beitrag zum bereits erwähnten Sammelband ‚Wo 1968 liegt‘, analysiert Gass-Bolm dann die Schülerbewegung explizit als einen Aspekt von ‚1968‘ und stellt in Bezug darauf abschließend fest, „dass ‚1968‘ kein singuläres Ereignis war, sondern Höhepunkt der ‚langen Sechziger‘“.⁸¹

Die Entwicklungen von Familienstrukturen und -formen, von Erziehungsstilen und Erziehungszielen finden in zahlreichen anderen Publikationen Beachtung. Zumeist ausgehend von der Nachkriegszeit, in verstärktem Maße ab den 1970er Jahren, werden die Liberalisierung von Erziehungsstilen und die Pluralisierung der Lebensformen nachgezeichnet.⁸² Auch für diese Analysen gilt – dem ‚Handbuch‘ vergleichbar –, dass kaum auf die Forschungsfrage nach der Rolle von ‚1968‘ für diese Entwicklungen und seine Bedeutung für die ‚langen 60er Jahre‘ eingegangen wird. Gleichwohl stellen auch sie Ergebnisse bereit, die diese Frage diskutieren lassen. Im folgenden Abschnitt soll daher veranschaulicht werden, welchen Beitrag die Historische Bildungsforschung durch eine explizitere Hinwendung zur Erforschung der Frage nach ‚1968‘ vs. ‚lange 60er Jahre‘ leisten kann.

4 Ausblick – Desiderate für zukünftige Forschung

Bildungsgeschichte schließt die Institutionen- und Professionsforschung sowie die Theorie- und Diskursgeschichte ebenso ein wie eine umfassende Sozialisationsforschung. Zur bildungshistorischen Erforschung des Phänomens ‚1968‘ gehört somit einerseits ganz zentral die Analyse des pädagogischen Feldes: die Entwicklung des Schul- und Hochschulsystems seit der Nachkriegszeit und insbesondere in den ‚langen 60er Jahren‘, einschließlich der Unterrichts- und Lehrplanentwicklung in den Schulen und der Lehre an den Hochschulen, und die Entwicklung der Generationsverhältnisse in den Bil-

⁸¹ Gass-Bolm 2006, S. 132.

⁸² Vgl. Fend 1988; Peuckert 1991; Nave-Herz 2009.

dungsinstitutionen und vorschulischen Einrichtungen. Pädagogische Programmatiken und Denkformen sind dabei wichtige Konstituenten in der Ausgestaltung des pädagogischen Feldes in den ‚langen 60er Jahren‘ und in modernen Gesellschaften auch in diesem Zusammenhang zu analysieren. Zugleich besitzt Historische Bildungsforschung die Aufgabe, Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsprozesse gesamtgesellschaftlich, d.h. innerhalb institutionalisierter *und* informeller Bedingungsgefüge (z.B. in Peergroups), zu erforschen. Erst dadurch können Einflussfaktoren, die dann wiederum die institutionsinternen Interaktionen mitbestimmen, gewichtet werden. Um das Phänomen ‚1968‘ bildungsgeschichtlich zu erforschen, reicht andererseits eine Konzentration auf die ‚langen 60er Jahre‘, auf Struktur- und Mentalitätsentwicklungen oder die Entwicklung von Generationsverhältnissen im Kontext von gesellschaftlichen Liberalisierungstendenzen nicht aus. Erst mikrohistorische Analysen können zeigen, welche Rolle auch konkrete Ereignisse und einzelne Institutionen für die Entstehung von ‚1968‘ gespielt haben. Indem die Bildungsgeschichte makro- und mikrohistorisch nach der Bedeutung von Erziehungs-, Bildungs- und Sozialisationsverhältnissen für ‚1968‘ fragt, kann sie einerseits einen erziehungswissenschaftlichen Beitrag zur Vorgeschichte von ‚1968‘ im Sinne der Frage nach den ‚langen 60er Jahren‘ leisten. Andererseits kann sie nach den konkreten individuellen und kollektiven Erfahrungen der Protagonisten und Antagonisten im Kontext von ‚1968‘ als ‚Ereignis‘, z.B. im Rahmen der Studentenbewegung, fragen. Und schließlich kann sie fragen, welche Bedeutung diesen Erfahrungen im Sozialisationsprozess zukommt. Zugespitzt lässt sich formulieren, dass es der Bildungsgeschichte zu ‚1968‘ bisher vor allem an empirischer Forschung mangelt, die sich institutionengeschichtlich und sozialisationshistorisch konkret dem Erkenntnisinteresse an den ‚langen 60er Jahren‘ und an der Bedeutung von ‚1968‘ als Ereignis und Erfahrung zuwendet.

In diesem Zusammenhang können einerseits auf einer ‚Makroebene‘ allgemeine gesellschaftliche Rahmenbedingungen (ökonomische, politische, soziale und kulturelle) – also die so genannte Lebenswelt der Protagonisten – in den Fokus der Forschung gerückt und nach Veränderungen und Entwicklungen innerhalb der Erziehungs-, Sozialisations- und Bildungsinstanzen gefragt werden. Wie verändern sich Erziehungspraktiken und -stile in Familien, Schulen und Erziehungseinrichtungen innerhalb der ‚langen 60er Jahre‘, aber auch schon in den Jahren zuvor?⁸³ Welche Veränderungen gibt es innerhalb

⁸³ Vgl. Fend 1988, S. 101ff.; Fend stellt in diesem Band die Veränderungen des Eltern-Kind-Verhältnisses sowie Entwicklungen innerhalb des Bildungssystems heraus. Auch Arthur Mar-

des Bildungssystems und vor allem an den Universitäten, die den Ausbruch des Protests erklären helfen könnten?

Um Aussagen über die Entwicklung und Bildung von Identitäten (vielleicht sogar einer 68er-Identität?) machen zu können, muss auf der ‚Mikroebene‘ zudem nach Lebensstilen, Habitusentwicklungen und -veränderungen der Protagonisten gefragt werden. Welche kollektiven oder individuellen sowie geschlechterspezifischen Erfahrungen machen die Protagonisten, u.a. Studenten und Studentinnen, Arbeiter und Arbeiterinnen, Schüler und Schülerinnen? Die Verknüpfung der allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen innerhalb der ‚langen 60er Jahre‘ mit einer kollektivbiografischen Betrachtung von Lebensläufen in bestimmten Institutionen oder Organisationen oder ein Vergleich der Einzelbiografien der Protagonisten unter Hinzuziehung von Primärquellen – sowohl Dokumente aus öffentlichen Institutionen als auch private Briefe, Tagebücher oder sonstige Notizen – ermöglicht eine bisher noch fehlende detaillierte Analyse beteiligter Personen oder spezifischer Gruppen sowie des Forschungsgegenstandes ‚1968‘. In einem ersten Schritt zu einer solchen Untersuchung müsste jedoch zunächst einmal geklärt werden, wer denn eigentlich zu den Protagonisten – oder auch Antagonisten – gehörte. Dieser Schritt würde eine differenzierte Betrachtung von gesellschaftlichen Gruppen und politischen Akteuren voraussetzen und diese wiederum eine hinreichend genaue Definition von ‚1968‘.

Am Beispiel der Institution Universität, des Generationskonflikts und des Geschlechterverhältnisses soll abschließend überlegt werden, wie dem Phänomen ‚1968‘ und der Frage nach dem Verhältnis von ‚1968‘ und den ‚langen 60er Jahren‘ in mikrohistorischer Perspektive bildungshistorisch nachgegangen werden könnte. Die Universität als Sozialisationsinstanz ist in der Forschung bisher – und auch in den aktuellen Beiträgen – nur sehr dürftig und eindimensional betrachtet worden.⁸⁴ Angesichts der zentralen Bedeutung der Studentenbewegung für ‚1968‘ ein erstaunlicher Umstand, der sich möglicherweise dadurch erklärt, dass ‚1968‘ und Studentenbewegung eher gesamtgesellschaftlich denn als genuin universitäre Auseinandersetzungen gesehen werden. Zwar gibt es bereits parallel zu den Studentenunruhen die ersten Publikationen zu einzelnen Universitäten und Studentengruppierungen; die Rolle der Professoren, der Assistenten oder auch des nicht-akademischen

wick betont, dass neben kulturellen und sozialen Veränderungen der Gesellschaft auch Umbrüche innerhalb der innerfamiliären Beziehungen sowie der persönlichen und öffentlichen Moral und eine Infragestellung von Autorität zu erkennen seien. Vgl. Marwick 2006, S. 43f.

⁸⁴ Vgl. Hodenberg/Siegfried 2006; Aly 2008; Frei 2008.

Personals bleibt bislang jedoch völlig unterbelichtet. Selbst zu den Akteuren, den Studierenden und vor allem denjenigen im Berliner oder Frankfurter SDS, fehlt es bislang an empirisch unterfütterten Untersuchungen, so dass Aussagen etwa über deren vermeintlich bürgerliche Herkunft oder ihre Motive noch nicht über den Status von Hypothesen hinausgegangen sind.

Wichtig wäre somit eine empirische Erforschung der Rolle der Universität für die Studentenbewegung, die am ehesten in Fallstudien geleistet werden könnte. Betrachtet man die Universität als Reformobjekt und als Aktions- und Sozialisationsraum der 68er-Bewegung, dann gehört zu deren empirischer Erfassung zunächst die Analyse der institutionellen und organisatorischen Verfasstheit der Universität und ihrer rechtlichen und bildungspolitischen Rahmung sowie der Fach- und Studiengangsentwicklungen. Für die Erforschung der Rolle der Universität im Kontext von ‚1968‘ ist dann die Analyse der Aktionen und Reaktionen unterschiedlicher universitärer Akteursgruppen im Kontext der Hochphase der Studentenbewegung in den Jahren 1967-1969/70 von entscheidender Bedeutung, aber auch deren Vorgeschichte in den ‚langen 60er Jahren‘. Betrachtet man die Universität als Sozialisationsraum der 68er-Bewegung, können in Fallstudien auch Fragen des Generationskonflikts, hier zwischen Professoren, Assistenten und Studenten, analysiert werden. In Aufnahme und mikrohistorischer Konkretisierung von Karl Mannheims Generationsmodell (1928)⁸⁵ können die in der Universität agierenden Gruppen als mit unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen in das Feld der Universität eintretende Akteursensembles analysiert werden und deren Ziele und Auseinandersetzungen in ihren Auswirkungen auf die Institution Universität, auf individuelle und kollektive Identitätsbildungsprozesse sowie auf gesellschaftliche Diskurse eingeschätzt werden. Auf diese Weise könnten Struktur und Wandel einer Bildungsinstitution im Kontext gesellschaftlicher, bildungssystemischer und diskursiver Entwicklungen in den ‚langen 1960er Jahren‘ und parallel die damit verbundenen Sozialisationsprozesse historischer Akteure, insbesondere in der Hochphase von ‚1968‘, erforscht werden. Der skizzierte Forschungsansatz eignet sich u.E. aber nicht nur zur Erforschung der Rolle der Universität im Kontext von ‚1968‘, sondern bietet Ansatzpunkte für unterschiedlichste bildungshistorische Analysen zur Rolle der Bildungsinstitutionen und zu Sozialisationserfahrungen im Kontext der ‚langen 60er Jahre‘ sowie zur Analyse dessen, was eigentlich unter ‚1968‘ verstanden werden kann.

⁸⁵ Vgl. Mannheim 1972.

Eine große Lücke in der bildungshistorischen Forschung zu ‚1968‘ findet sich auch in der geschlechterspezifischen Betrachtung der Proteste und der Studentenbewegung. Die Beiträge und der Anteil der Frauen innerhalb der Studentenbewegung werden z.B. nur selten in der Literatur thematisiert, und wenn sie erwähnt werden, dann häufig im Zusammenhang mit der Entstehung der Neuen Frauenbewegung Ende der 60er Jahre und der Kinderladenbewegung.⁸⁶ Nicht deutlich werden jedoch die Rolle und die Anliegen der Studentinnen an den Universitäten schon vor und während der Studentenbewegung. Schon gar nicht untersucht werden Sozialisierungserfahrungen von Frauen in Bildungsinstitutionen und ihre Wege in die Protestbewegungen. In den Quellensammlungen zu ‚1968‘ gibt es zwar Hinweise auf Frauenfragen und Problemstellungen, die die ‚68er‘ Frauen bewegten, diese Dokumentationen sind aber eher vereinzelt vorzufinden.⁸⁷ Ähnlich eingegrenzt bilanziert auch Frei (2008) die Beteiligung der Frauen innerhalb der Proteste:

„[Es] entwickelte sich aus der Konkursmasse des SDS die neue Frauenbewegung. Bereits seit dem Frankfurter Delegiertentreffen im September 1968 als ‚Weiberrat‘ ante portas, fanden die Emanzipationsforderungen der jungen linken Frauen im Grunde erstaunlich rasch Resonanz. Von den antiautoritären Kinderläden über die weiblichen Ausbildungs- und Berufsansprüche bis hin zur Frage der sexuellen Selbstbestimmung und des Rechts auf Schwangerschaftsabbruch (‚Mein Bauch gehört mir‘) – viele der Ideen trafen jetzt auf neugierige Medien und eine sich öffnende Gesellschaft.“⁸⁸

Diese sehr gängige und eindimensionale Beschreibung der Frauenfragen vergisst, dass die Emanzipationsforderungen der Frauen und die Thematisierung der Geschlechterungleichheiten innerhalb der Gesellschaft und auch innerhalb des SDS zunächst nur vereinzelt Gehör fanden.⁸⁹ Zudem wurden die Problematiken, die die Frauen in dieser Zeit bewegten, nicht erst nach der Rede von Helke Sander 1968 thematisiert, sondern schon viel früher. So stellt beispielsweise sogar Sander selbst dar, dass sie sich schon 1967 mit Freundinnen und Kolleginnen zusammentat, um das Problem der Kindererziehung

86 Vgl. Anders 1988; Schulz 2002: Schulz beschäftigt sich mit der Frage nach der Formierung der Neuen Frauenbewegung und stellt die Ziele, die Interessen und die Ideen der Frauen am Beispiel der Frauenbewegung in Frankreich und der Bundesrepublik Deutschland von 1968 bis 1975/76 heraus; in den neueren Publikation fällt dahingegen der Sammelband von Meike Sophia Baader auf, in der die Herausgeberin in einem Aufsatz ‚Das Private ist politisch. Der Alltag der Geschlechter, die Lebensformen und die Kinderfrage‘ die Problemlage, die Forderungen und die Ziele der 68er Frauen thematisiert: vgl. Baader 2008a.

87 Vgl. Wolff/Windaus 1977; Kraushaar 1998a.

88 Frei 2008, S. 225.

89 Hier sei an die Reaktion der SDS-Mitglieder im Anschluss an die Rede von Helke Sander, stellvertretend für den Aktionsrat zur Befreiung der Frauen, erinnert; Anders 1988, S. 39-51.

und -betreuung zu besprechen sowie „die Grundlagen der Frauenunterdrückung auch theoretisch zu erfassen“.⁹⁰

Festzuhalten ist, dass geschlechterspezifische sozialisationshistorische Analysen zu den Erfahrungen der Frauen innerhalb und außerhalb der Universitäten in den 1960er Jahren und im Rahmen der Protestbewegung ‚1968‘ sowie die Untersuchung der konkreten Ziele und Handlungen der Frauen noch ausstehen. Bisher gibt es vereinzelte Erinnerungsberichte und Interviews, in denen so genannte ‚68erinnen‘ die Proteste sowie ihre Erfahrungen und Erlebnisse schildern.⁹¹ Mit der Analyse von Primärquellen und Interviews können auch an dieser Stelle Sozialisationsbedingungen, unter denen Studentinnen dieser Generation aufwuchsen und lebten, rekonstruiert und Sozialisationsprozesse innerhalb und außerhalb der Universitäten erfasst werden, um dem doch sehr unklaren Bild der ‚68erinnen‘ Konturen zu geben. Wie waren die Geschlechterverhältnisse in den ‚langen 60er Jahren‘, welche Sozialisations- und Erfahrungserfahrungen machten die Frauen in der Familie, in der Schule und in den Universitäten? Welche Handlungsmöglichkeiten hatten sie als Studentinnen und wie bewerteten sie ihre Position innerhalb der Gesellschaft oder innerhalb einzelner Institutionen, wie z.B. an den Universitäten oder im Beruf sowie im privaten Bereich der Familie? Was führte die Frauen zu einem Engagement in der studentischen Protestbewegung und in der Frauenbewegung? „Die 60er Jahre [...] stehen im Spannungsverhältnis von sich bereits abzeichnenden sozialen Veränderungen im Geschlechterverhältnis einerseits und politischen, insbesondere familienpolitischen Beharrungskräften andererseits.“⁹² Gerade diese Ambivalenzen der ‚langen 60er Jahre‘ machen deutlich, dass es notwendig ist, den Blick nicht nur auf ‚1968‘ zu konzentrieren, sondern auch die Lebenswelt und den persönlichen Lebenslauf der an der studentischen Protestbewegung, an den pädagogischen Experimenten in Bildungsinstitutionen und Familie und an der Frauenbewegung beteiligten Frauen mit Blick zumindest auf die gesamten sechziger Jahre, oder, wo möglich, auch unter Einbezug ihrer Kindheits- und Jugenderfahrungen zu untersuchen. Auch hier wird es erst durch individual- und kollektivbiographische Analysen unter Einbezug größerer makrohistorischer Studien, die sich der Frage nach der bildungshistorischen Bedeutung der ‚langen 60er Jahre‘ und dem Stellenwert von ‚1968‘ widmen, möglich sein, Motive, Rolle

⁹⁰ Helke Sander in Kätzel 2002, S. 166.

⁹¹ Vgl. Kätzel 2002; Die Zeitschrift Emma brachte 2008 in der Mai/Juni Ausgabe ein Dossier der 68erinnen heraus.

⁹² Baader 2008a, S. 154.

und Bedeutung der Frauen zu klären. Nicht zuletzt stellt sich in geschlechterhistorischer Perspektive auch die Frage nach Konzeptionen von Männlichkeit in den 1960er Jahren und nach den geschlechtsspezifischen Sozialisationserfahrungen der männlichen Protagonisten der studentischen Protestbewegung.

5 Fazit

1968 – da war was. Was da war, ist nach wie vor vieldeutig und wird es vermutlich – vor allem solange Darstellung, Erforschung und Diskussion in weiten Teilen von Beteiligten bestimmt werden – bleiben. In 40 Jahren ist ‚1968‘ ausführlich und kontrovers diskutiert worden. Aber waren diese Diskussionen fruchtbar? In jedem Fall hat sich das Verständnis davon, was ‚1968‘ war und ist, erheblich ausgeweitet. Zwischen den ‚Rebellen von Berlin‘ und dem ‚Jahr, das alles verändert hat‘, liegt ein langer Weg.

Es ist offensichtlich, dass ‚1968‘ – wie das eingangs genannte Beispiel zeigt – keineswegs beliebig dehnbar ist, aber doch soweit, dass es mittlerweile eine solche Fülle von Ereignissen, Entwicklungen, Akteuren und Folgen in sich aufzunehmen vermag, dass die Konturen letztlich verschwimmen. Angesichts dessen wirkt es geradezu absurd, mit welcher Selbstverständlichkeit in zahlreichen Publikationen scheinbar selbsterklärende Begrifflichkeiten – ‚1968‘, ‚Studentenbewegung‘, ‚68er-Bewegung‘, ‚Jugendrevolte‘, ‚Kulturrevolution‘ usw. – verwendet werden oder sich mit dem Hinweis, dass ‚1968‘ immer schon vieldeutig und umstritten war, einer grundsätzlichen Auseinandersetzung entledigt wird. Umso unverständlicher ist ein solches Vorgehen gerade in neuester Zeit, in der sich mittlerweile recht deutlich die Grundsatzfrage nach der Bedeutung von ‚1968‘ stellt – Zäsur oder Teil bzw. Kulminationspunkt einer umfassenden Transformationsphase? Zu dieser Frage kann erziehungswissenschaftliche, respektive bildungshistorische Forschung bereits einen Beitrag leisten, den es in Zukunft mit konkreten Forschungsprojekten aber noch auszuweiten gilt.

Trotz aller ungeklärten Fragen und bleibender Unschärfe im Hinblick auf ‚1968‘ halten zahlreiche Autorinnen und Autoren an diesem Jahreskürzel fest. Worin auch immer dieses Festhalten begründet sein mag – Tatsache ist, dass ‚1968‘ mittlerweile zu einer ‚Marke‘ geworden ist, mit hohem Wiedererkennungswert, der sich nicht zuletzt aus dem Mythos von ‚1968‘ speist.

Literatur

- Agnoli, Johannes (1998): 1968 und die Folgen. Freiburg.
- Ahlberg, René (1968): Die politische Konzeption des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes. Bonn.
- Albrecht, Clemens/Behrman, Günter C./Bock, Michael (1999): Die intellektuelle Gründung der Bundesrepublik. Eine Wirkungsgeschichte der Frankfurter Schule. Frankfurt a.M., New York.
- Albrecht, Willy (1994): Der Sozialistische Deutsche Studentenbund (SDS). Vom parteikonformen Studentenverband zum Repräsentanten der neuen Linken. (Politik- und Gesellschaftsgeschichte, 35). Bonn.
- Allerbeck, Klaus R. (1973): Soziologie radikaler Studentenbewegungen. Eine vergleichende Untersuchung in der Bundesrepublik Deutschland und den Vereinigten Staaten. München, Wien.
- Aly, Götz (2008): Unser Kampf: 1968 – ein irritierter Blick zurück. Frankfurt a.M.
- Anders, Ann (1988): Autonome Frauen. Schlüsseltexte der neuen Frauenbewegung seit 1968. Frankfurt a.M.
- Baader, Meike Sophia (Hg.) (2008): „Seid realistisch, verlangt das Unmögliche!“ Wie 1968 die Pädagogik bewegte. Weinheim.
- Baader, Meike Sophia (2008a): Das Private ist politisch. Der Alltag der Geschlechter, die Lebensformen und die Kinderfrage. In: Dies. (2008), S. 153-172.
- Baader, Meike Sophia (2007): Erziehung „gegen Konkurrenzkampf und Leistungsprinzip“ als gesellschaftsverändernde Praxis. 1968 und die Pädagogik in kultur-, modernitäts- und professionsgeschichtlicher Perspektive 1965-1975. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 13, H. 2, S. 78-84.
- Bauß, Gerhard (1977): Die Studentenbewegung der sechziger Jahre in der Bundesrepublik und Westberlin. Köln.
- Bieling, Rainer (1988): Die Tränen der Revolution. Die 68er zwanzig Jahre danach. Berlin.
- Brand, Volker (1993): Jugendkulturen und jugendliches Protestpotential. Sozialgeschichtliche Untersuchung des Jugendprotestes von der Jugendbewegung zu Beginn des Jahrhunderts bis zu den Jugendkulturen der gegenwärtigen Risikogesellschaft. Frankfurt a.M. u.a.
- Brezinka, Wolfgang (1974): Erziehung und Kulturrevolution. Die Pädagogik der Neuen Linken. München.
- Brunotte, Barbara (1973): Rebellion im Wort. Eine zeitgeschichtliche Dokumentation: Flugblatt und Flugschrift als Ausdruck jüngster Studentenunruhen. Frankfurt a.M.
- Bude, Heinz/Kohli, Martin (Hg.) (1989): Radikalisierte Aufklärung: Studentenbewegung und Soziologie in Berlin 1965 bis 1970. Weinheim.
- Busche, Jürgen (2003): Die 68er. Biographie einer Generation. Berlin.
- Brumlik, Micha (2008): Autorität und Antiautoritarismus. In: Baader (2008), S.184-211.
- Claßen, Johannes (1973): Antiautoritäre Erziehung in der wissenschaftlichen Diskussion. Heidelberg.
- Claussen, Detlev/Dermitzel, Regine (Hg.) (1968): Universität und Widerstand. Versuch einer Politischen Universität Frankfurt. Frankfurt a.M.
- Dahlmann, Anja Konstanze (1991): Demagogie oder politisches Konzept. Zu Struktur und Inhalt der politischen Äußerungen Rudi Dutschkes und anderen Studentenfürhrrn (bis 1977). Kiel.
- Deppe, Frank (Hg.) (1977): 2. Juni 1967 und die Studentenbewegung heute. Dortmund.

- Diekmann, Kai (2007): *Der große Selbst-Betrug*. München.
- Doering-Manteuffel, Anselm (1993): Deutsche Zeitgeschichte nach 1945. Entwicklung und Problemlagen der historischen Forschung zur Nachkriegszeit. In: *Vierteljahreshefte für Zeitgeschichte* 41, S. 1-29.
- Dutschke, Gretchen (1996): *Wir hatten ein barbarisches, schönes Leben*. Köln.
- Dutschke, Rudi (1968): Die geschichtlichen Bedingungen für den internationalen Emanzipationskampf. In: Bergmann, Uwe/Dutschke, Rudi/Lefèvre, Wolfgang/Rabehl, Bernd (1968): *Rebellion der Studenten oder Die neue Opposition*. Reinbek, S. 85-93.
- Eckert, Roland (1973): Idealistische Abweichung. Die Soziologie vor dem Problem politischer Jugendbewegungen. In: Wehling, Hans Georg (Hg.) (1973): *Jugend zwischen Auflehnung und Anpassung. Einstellung, Verhaltensweisen, Lebenschancen*. Stuttgart, S. 9-33.
- Eichler, Antje (2005): *Protest im Radio: die Berichterstattung des Bayerischen Rundfunks über die Studentenbewegung 1967/68*. Frankfurt a.M.
- Eisenhardt, Hermann (1975): *Klassenbegriff und Praxisverfall in der Neuen Linken. Zur Geschichte der Studentenbewegung in der Bundesrepublik*. München.
- Enzensberger, Ulrich (2004): *Die Jahre der Kommune I. Berlin 1967-1969*. Köln.
- Fels, Gerhard (1998): *Der Aufruhr der 68er. Zu den geistigen Grundlagen der Studentenbewegung und der RAF*. Bonn.
- Fend, Helmut (1988): *Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert*. Frankfurt a.M.
- Fichter, Tilmann/Lönnendonker, Siegwald (1977): *Kleine Geschichte des SDS. Der Sozialistische Deutsche Studentenbund von 1946 bis zur Selbstauflösung*. Berlin.
- Fink, Carole/Gassert, Philipp/Junker, Detlef (Eds.) (1998): *1968: The World Transformed*. New York.
- Fischer-Kowalski, Marina (1983): Halbstarke 1958, Studenten 1968. Zwei Rebellionen, eine Generation. In: Preuss-Lausitz, Ulf u.a. (1983), S. 53-70.
- Frei, Norbert (1999): *Paris, 13. Mai 1968. Kulturprotest und Gesellschaftsreform. 20 Tage im 20. Jahrhundert*. München.
- Frei, Norbert (2008): *1968. Jugendrevolte und globaler Protest*. München.
- Freimüller, Tobias (Hg.) (2008): *Psychoanalyse und Protest. Alexander Mitscherlich und die „Achtundsechziger“*. Göttingen.
- Freytag, Werner (1968): *Wohin treibt die Jugend? Revolution oder Evolution?* München.
- Führ, Christoph/Furck, Carl-Ludwig (Hg.) (1998): *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte. Band VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland*. München.
- Führ, Christoph (1998): Zur deutschen Bildungsgeschichte seit 1945. In: Ders./Furck, Carl-Ludwig (1998), S. 1-24.
- Fürmetz, Gerhard (Hg.) (2006): *„Schwabinger Krawalle“. Protest, Polizei und Öffentlichkeit zu Beginn der 60er Jahre*. Essen.
- Fuhrmann, Frank Uwe/Koll, Reiner/Lönnendonker, Siegwald/Rabehl, Bernd/Schroeder, Klaus (1989): Politisierung der Revolte. Zur Bedeutung des Sozialistischen Deutschen Studentenbundes (SDS) für die Studentenbewegung der sechziger Jahre. In: Herzog, Dietrich/Weßels, Bernhard (Hg.) (1989): *Konfliktpotentiale und Konsensstrategie. Beiträge zur politischen Soziologie der Bundesrepublik*. Opladen, S. 145-179.
- Gass-Bolm, Torsten (2005): *Das Gymnasium 1945-1980. Bildungsreform und gesellschaftlicher Wandel in Westdeutschland*. Göttingen.
- Gass-Bolm, Torsten (2006): *Revolution im Klassenzimmer? Die Schülerbewegung 1967-70 und der Wandel der deutschen Schule*. In: Hodenberg/Siegfried (2006), S. 113-138.

- Geißler, H. Jürgen (1968): APO Rebellion Mai 68. Die letzten zehn Tage vor Verabschiedung der Notstandsgesetze. Dokumentation und Presseanalyse dieser Tage vor dem 30. Mai 1968. München.
- Gilcher-Holtey, Ingrid (Hg.) (1998): 1968 - Vom Ereignis zum Gegenstand der Geschichtswissenschaft. (Geschichte und Gesellschaft: Sonderheft 17). Göttingen.
- Gilcher-Holtey, Ingrid (2001): Die 68er-Bewegung. Deutschland, Westeuropa, USA. München.
- Groppe, Carola (2008): „Die Universität gehört uns“. Veränderte Lehr-, Lern- und Handlungsformen an der Universität in der 68er-Bewegung. In: Baader (2008), S. 121-140.
- Habermas, Jürgen (1969): Protestbewegung und Hochschulreform. Frankfurt a.M.
- Habermas, Jürgen (1988): Der Marsch durch die Institutionen hat auch die CDU erreicht – Der Frankfurter Philosoph und Soziologe Jürgen Habermas im Gespräch mit Rainer Erd über die politische Kultur in der Bundesrepublik Deutschland nach 1968. In: Frankfurter Rundschau vom 11. März 1988.
- Hager, Jens (1967): Die Rebellen von Berlin. Studentenpolitik an der Freien Universität. Eine Dokumentation. Berlin.
- Hermann-Ehlers-Stiftung (Hg.) (1998): 68 in Erinnerungen. (Schriftenreihe der Hermann Ehlers Akademie Kiel, Nr. 40). Kiel.
- Hartung, Klaus (1978): Über die langandauernde Jugend im linken Ghetto. Lebensalter und Politik – aus der Sicht eines 38-jährigen. In: Kursbuch 54, S. 174-188.
- Hecken, Thomas (2006): Gegenkultur und Avantgarde 1950-1970. Situationisten, Beatniks, 68er. Tübingen.
- Hildebrandt, Dietrich (1991): „...und die Studenten freuen sich.“ Studentenbewegung in Heidelberg 1967-1973. Heidelberg.
- Hodenberg, Christina von/Siegfried, Detlef (Hg.) (2006): Wo „1968“ liegt. Reform und Revolte in der Geschichte der Bundesrepublik. Göttingen.
- Hodenberg, Christina von (2006): Der Kampf um die Redaktionen. „1968“ und der Wandel der deutschen Massenmedien. In: Hodenberg/Siegfried (2006), S. 139-161.
- Horx, Matthias (1989): Aufstand im Schlaraffenland. Selbsterkenntnisse einer rebellischen Generation. München.
- Jacobsen, Hans-Adolf/Dollinger, Hans (Hg.) (1969): Die deutschen Studenten. Der Kampf um die Hochschulreform: eine Bestandsaufnahme. München.
- Jarausch, Konrad H. (1984): Deutsche Studenten. 1800-1970. Frankfurt a.M.
- Kätzel, Ute (2002): Die 68erinnen. Porträt einer rebellischen Frauengeneration. Berlin.
- Kailitz, Susanne (2007): Von den Worten zu den Waffen? Frankfurter Schule, Studentenbewegung, RAF und die Gewaltfrage. Wiesbaden.
- Karl, Michaela (2003): Rudi Dutschke. Revolutionär ohne Revolution. Stationen seines Denkens. Frankfurt a.M.
- Kersting, Franz-Werner (1998): Entzauberung des Mythos? Ausgangsbedingungen und Tendenzen einer gesellschaftlichen Standortbestimmung der westdeutschen ‚68er‘-Bewegung. In: Westfälische Forschungen 48, S. 1-19.
- Kimmel, Michael (1998): Studentenbewegungen der 60er Jahre. Frankreich, BRD und USA im Vergleich. Wien.
- Klimke, Martin/Scharloth, Joachim (Eds.) (2008a): 1968 in Europe. A History of Protest and Activism, 1956-1977. New York.
- Klimke, Martin/Scharloth, Joachim (Hg.) (2008b): 1968. Handbuch zur Kultur- und Mediengeschichte der Studentenbewegung. Stuttgart.
- Knigge, Andreas (Hg.) (1998): Trau keinem über 30! Die 68er! Hamburg.

- Koenen, Gerd (2002): Das rote Jahrzehnt. Unsere kleine deutsche Kulturrevolution 1967-1977. Frankfurt a.M.
- Kohn, Werner (1993): In Bamberg war der Teufel los. K(l)eine 68er APOlogie. Bamberg.
- Kozicki, Norbert (1993): Aufbruch im Revier. 1968 und die Folgen. Essen.
- Kraushaar, Wolfgang (Hg.) (1998a): Frankfurter Schule und Studentenbewegung. Von der Flaschenpost zum Molotowcocktail 1946-1995. 3 Bde. Hamburg.
- Kraushaar, Wolfgang (1998b): 1968. Das Jahr, das alles verändert hat. München.
- Kraushaar, Wolfgang (1999): Der Zeitzeuge als Feind des Historikers? Neuerscheinungen zur 68er-Bewegung. In: Mittelweg 36 8, H. 6, S. 49-72.
- Kraushaar, Wolfgang (2000): 1968 als Mythos, Chiffre und Zäsur. Hamburg.
- Kraushaar, Wolfgang (2005): Die Bombe im Jüdischen Gemeindehaus. Hamburg.
- Kraushaar, Wolfgang (Hg.) (2006): Die RAF und der linke Terrorismus, Bd. 1 und 2. Hamburg.
- Kraushaar, Wolfgang (2006a): Rudi Dutschke und der bewaffnete Kampf. In: Ders. (2006, Bd. 1), S. 218-247.
- Kraushaar, Wolfgang (2006b): Kleinkrieg gegen einen Großverleger. Von der Anti-Springer-Kampagne der APO zu den Brand- und Bombenanschlägen der RAF. In: Ders. (2006, Bd. 2), S. 1075-1116.
- Kraushaar, Wolfgang (2008): Achtundsechzig. Eine Bilanz. Berlin.
- Kron, Friedrich W. (1973): Antiautoritäre Erziehung. Bad Heilbrunn.
- Landgrebe, Christiane/Plath, Jörg (Hg.) (1998): 68 und die Folgen. Ein unvollständiges Lexikon. Berlin.
- Langguth, Gerd (1975): Die Entwicklung der Protestbewegung in der Bundesrepublik 1968-1975. Bonn.
- Langguth, Gerd (2001): Mythos '68. Die Gewaltphilosophie des Rudi Dutschke. Ursachen und Folgen der Studentenbewegung. München.
- Langhans, Rainer (2008): Ich bin's. Die ersten 68 Jahre. München.
- Lindner, Werner (1996): Jugendproteste seit den fünfziger Jahren. Dissens und kultureller Eigensinn. Opladen.
- Lönnendonker, Siegwald/Rabehl, Bernd/Staadt, Jochen (2002): Die antiautoritäre Revolte. Der Sozialistische Deutsche Studentenbund nach der Trennung von der SPD, Bd. 1: 1960-67. Wiesbaden.
- Ludwig, Andrea (1995): Neue oder deutsche Linke. Nation und Nationalismus im Denken von Linken und Grünen. Opladen.
- Lübbe, Hermann (1988): Der Mythos der ‚kritischen Generation‘. Ein Rückblick. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 20, S. 17-25.
- Mannheim, Karl (1972): Das Problem der Generationen (1928). In: Ders.: Wissenssoziologie. Neuwied, S. 509-565.
- Marwick, Arthur (1998): The Sixties. Cultural Revolution in Britain, France, Italy, and the United States. Oxford.
- Marwick, Arthur (2006): Youth Culture and the Cultural Revolution of the Long Sixties. In: Schildt/Siegfried (2006), pp. 39-58.
- Michel, Karl Markus/Wieser, Harald (Hg.) (1977): Kursbuch 48. 10 Jahre danach. Berlin.
- Miermeister, Jürgen (Hg.) (1980): Provokationen. Die Studenten- und Jugendrevolte in ihren Flugblättern 1965-1971. Darmstadt, Neuwied.
- Moses, A. Dirk (2007): German Intellectuals and the Nazi Past. Cambridge, New York.
- Mosler, Peter (1977): Was wir wollten, was wir wurden. Studentenrevolte – zehn Jahre danach. Mit einer Chronologie von Wolfgang Kraushaar. Reinbek.

- Motschmann, Bernd (1969): Was will die APO? Hamburg.
- Nave-Herz, Rosemarie (⁴2009): Familie heute. Wandel der Familienstrukturen und Folgen für die Erziehung. Darmstadt.
- Oelinger, Josef (1969): Die neue Linke und der SDS. Die politische Theorie der revolutionären Opposition. Köln.
- Ohne Autor (1968): Februar 1968. Tage, die Berlin erschütterten. Frankfurt a.M.
- Otto, Karl A. (1977): Vom Ostermarsch zur APO. Geschichte der außerparlamentarischen Opposition in der Bundesrepublik 1960-1970. Frankfurt a.M., New York.
- Peuckert, Rüdiger (1991): Familienformen im sozialen Wandel. Opladen.
- Preuss-Lausitz, Ulf u. a. (Hg.) (1983): Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. Weinheim, Basel.
- Rabehl, Bernd (1988): Am Ende der Utopie. Die politische Geschichte der Freien Universität Berlin. Berlin.
- Rucht, Dieter (1998): Die Ereignisse von 1968 als soziale Bewegung: Methodologische Überlegungen und einige empirische Befunde. In: Gilcher-Holtey (1998), S. 116-130.
- Schildt, Axel (2000): Materieller Wohlstand, pragmatische Politik, kulturelle Umbrüche. Die 60er Jahre in der Bundesrepublik. In: Ders./Siegfried/Lammers (2000), S. 21-53.
- Schildt, Axel/Siegfried, Detlef/Lammers, Karl Christian (Hg.) (2000): Dynamische Zeiten. Die 60er Jahre in den beiden deutschen Gesellschaften. Hamburg.
- Schildt, Axel/Siegfried, Detlef (Eds.) (2006): Between Marx and Coca-Cola. Youth Cultures in Changing European Societies, 1960-1980. New York, Oxford.
- Schlaßke, Winfried (1968): Die studentische Linke. Motive, Gruppen, Ziele. Köln.
- Schmid, Pia (2008): Wie die antiautoritäre Erziehung für einige Jahre in städtische Kindertagesstätten gelangte. Das Frankfurter Modellprojekt Kita 3000, 1972-1978. In: Baader (2008), S. 36-55.
- Schmidtke, Michael (2003): Der Aufbruch der jungen Intelligenz. Die 68er Jahre in der Bundesrepublik und den USA. Frankfurt a.M., New York.
- Schneider, Franz (Hg.) (1993): Dienstjubiläum einer Revolte. „1968“ und 25 Jahre. München.
- Schrenk-Notzing, Caspar (1968): Zukunftsmacher. Die neue Linke in Deutschland und ihre Herkunft. Stuttgart.
- Schulz, Gerhard (1969): Was wird aus der Universität? Standpunkte zur Hochschulreform. Tübingen.
- Schulz, Kristina (2002): Die Frauenbewegung in der Bundesrepublik und in Frankreich 1968-1976. Frankfurt a.M., New York.
- Schulz, Kristina (1998): „Bräute der Revolution“. Kollektive und individuelle Interventionen von Frauen in der 68er-Bewegung und ihre Bedeutung für die Formierung der neuen Frauenbewegung. In: Westfälische Forschungen 48, S. 97-116.
- Schwan, Alexander/Sontheimer, Kurt (Hg.) (1969): Reform als Alternative. Hochschullehrer antworten auf die Herausforderung der Studenten. Köln, Opladen.
- Schwerbrock, Wolfgang (1968): Proteste der Jugend. Schüler, Studenten und die Presse. Düsseldorf.
- Seidl, Florian (2006): Die APO und der Konflikt mit der „Vatergeneration“, NS-Vergangenheit im Diskurs der „68er“ Studentenbewegung. Nürnberg.
- Semler, Stefan (1998): München 68 – war da was? Überlegungen zur Erforschung der Studentenbewegung anhand bedeutsamer Marginalien. In: 1999. Zeitschrift für Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts 13, Nr. 2, S. 117-136.

- Siegfried, Detlef (2006): Time is on my side. Konsum und Politik in der westdeutschen Jugendkultur der 60er Jahre. Göttingen.
- Siegfried, Detlef (2008): Sound der Revolte. Studien zur Kulturrevolution um 1968. Weinheim, München.
- Siemons, Hans (1997): Aachens junge Wilde aus dem Hörsaal. Die 68er Studentenrevolution an der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule. Aachen.
- Spender, Stephen (1969): Das Jahr der jungen Rebellen. New York, Paris, Prag, Berlin. München.
- Spix, Boris (2008): Abschied vom Elfenbeinturm? Politisches Verhalten Studierender 1957-1967. Berlin und Nordrhein-Westfalen im Vergleich. Essen.
- Stiftung für die Rechte zukünftiger Generationen (Hg.) (1998): Die 68er – Warum wir Jungen sie nicht mehr brauchen. Freiburg.
- Thamer, Hans-Ulrich (1998): Die NS-Vergangenheit im politischen Diskurs der 68er Bewegung. In: Westfälische Forschungen 48, S. 39-53.
- Tornieporth, Gerda (1998): Familie und Kindheit. In: Führ/Furck (1998), S. 159-191.
- Weber, Erich (1974): Autorität im Wandel. Autoritäre, antiautoritäre und emanzipatorische Erziehung, Donauwörth.
- Weber, Wolfgang (1998): Die „Kulturrevolution“ 1968. In: Dotterweich, Volker (Hg.) (1998): Kontroversen der Zeitgeschichte. Historisch-politische Themen im Meinungsstreit. (Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg, Nr. 48 Historisch-sozialwissenschaftliche Reihe). München, S. 207-228.
- Wehler, Hans-Ulrich (2008): Deutsche Gesellschaftsgeschichte. Bd. 5: Bundesrepublik und DDR, 1949-1990. München.
- Weiss, Andreas von (1969): Die Neue Linke. Kritische Analyse. Boppard.
- Wesel, Uwe (2002): Die verspielte Revolution. 1968 und die Folgen. München.
- Westfälische Forschungen 48. Zeitschrift des Instituts für Regionalgeschichte des Landesverbandes Westfalen-Lippe (1998): Der gesellschaftliche Ort der ‚68er‘-Bewegung. Münster.
- Wolff, Frank/Windaus, Frank (Hg.) (1977): Studentenbewegung 1967-69. Protokolle und Materialien. Frankfurt a.M.
- Zymek, Bernd (2007): Die Protestbewegung von 1968 als unterbelichtetes Thema der historischen Bildungsforschung in Deutschland. Sechs Anmerkungen von einem als Zeitzeugen befangenen Bildungshistoriker. In: Zeitschrift für pädagogische Historiographie 13, H. 2, S. 88-90.

Anschrift der Autorinnen:

Dipl.-Päd. Morvarid Dehnavi

Andrea Wienhaus M.A.

Professur für Erziehungswissenschaft, insbesondere Historische Bildungsforschung, Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Helmut-Schmidt-Universität (UniBw Hamburg), Holstenhofweg 85, 22043 Hamburg
e-mail: dehnavi@hsu-hh.de; wienhaus@hsu-hh.de

Visions of history, versions of education: assessing the state of the art in the history of education in the United Kingdom

1 Retrospect: the development of history of education in the UK

In 2007 the History of Education Society (UK) celebrated its fortieth anniversary. Such anniversaries have a way of encouraging reflection; they are a way of taking stock, of charting achievements and assessing prospects for the future. Gary McCulloch's presidential address to the Society's annual conference in 2007 represented one official marking of this anniversary but it can also be seen as part of a broader process in which historians of education, as with other disciplines, periodically reflect upon the state of their art.¹ This process of reflection has encompassed major reviews of published literature,² assessment of the work of individual scholars,³ editorial reflections on the state of the art,⁴ the publication of important festschrifts⁵ and, by no means least important, extensive debates on theory and methodology.⁶ Perhaps inevitably no consensus on the health or otherwise of the history of education in the UK has been reached, but there is at least some basic agreement on the historical development of the discipline.

The History of Education Society was founded in December 1967 at a conference held at the University of Liverpool. Delegates, consisting mostly of college and university lecturers in departments of education, agreed to a set of Society aims that were all concerned in one way or another with promoting the study and teaching of the history of education. Two particular events have been identified as important in explaining the stimulus for this gathering. The first is the establishment of a four year teacher training pro-

¹ See McCulloch 2007.

² See Richardson 1999a, 1999b; Goodman/Grosvenor 2009.

³ See Cunningham/Martin 2004.

⁴ See Goodman/Martin 2004; Gunter/Fitzgerald 2008.

⁵ See Crook/McCulloch 2007; Grosvenor/Morris Matthews/Myers 2007.

⁶ See Lowe 2000; McCulloch/Watts 2003.

gramme typically consisting of the study of history, philosophy, psychology and sociology in 1965. Bachelor of Education degrees helped to create an institutional demand for teachers and researchers in the history of education who, in turn, developed research publications, formal curricula, and pedagogical materials for university study. A second important event or, more accurately, process that helps explain the foundation of the History of Education Society was the developing influence of social history in post 1945 Britain. One part of the democratising ethos of social history was expressed in studies of popular education, literacy and, at a slighter later date, early explorations into childhood history. Education was seen by social historians as providing important insights into a whole range of important issues around social structure, political control, and economic development.⁷ In fact, the 1967 conference can be seen in retrospect as something of a turning point. Until then, and in common with other European nations, historical accounts of educational history had been dominated by liberal narratives of progress.⁸ However, by the 1970s the literature on British educational history was more extensive, more social and more critical.⁹

Along with the broader collapse of the post war consensus, the institutional conditions and intellectual questions which helped to explain the foundation of the History of Education Society have irrevocably changed. The Bachelor of Education degrees that gave the discipline a teaching base have been withdrawn and replaced by a more instrumental process of teaching training that has no space for historical study. The discipline of social history was profoundly affected by the decline of the industrial working class and the political and cultural institutions with which it was closely associated. Arguably particularly important were the decline of adult education and second chance learning that provided so much of the energy and vitality for a specifically social history of education that characteristically privileged questions of class, community and control. And yet if it is easy to find agreement on these events as important factors shaping history of education in the UK, it is much less easy to find agreement on how to interpret them.

A number of scholars have characterised the history of education in the UK as being in various states of decline or danger. Perhaps the most extensive argument of this kind came from William Richardson's major review of

⁷ For different accounts of the foundation of the History of Education Society see Gordon/Szreter 1989; Richardson 1999a, 1999b; McCulloch 2007.

⁸ See Lowndes 1937/1969; Barnard 1947/1961.

⁹ For some important examples published around this period see Simon 1960, 1965; Charlton 1965; Wardle 1970; Lawson/Silver 1973; Dychouse 1976.

publications in the journal 'History of Education'. In it Richardson constructed a picture of the history of education as a discipline isolated in departments of education that was concerned with applied knowledge, open to political vicissitudes and whose research was both narrow (largely restricted to the development of state education) and tainted by various kinds of political bias or theoretical enthusiasms (an obsession with ideology, or postmodernism for example). It was a source of considerable lament for Richardson that the history of education had failed to make serious inroads into, or serious alliances with, departments of history whose intellectual reputation, stability and scholarly activity would have provided a more auspicious home for the discipline. Instead, and with neither a secure institutional base nor a proven academic reputation, post war history of education in the UK was inherently fragile.¹⁰

Richardson's narrative of decline is built around caricatures of two different intellectual traditions measured through publication in selected academic journals. Its value is located in the substantial empirical research that mapped changing research interests across time, and that promoted critical reflection on the making of an academic discipline. However, an interpretative framework built around a clear and absolute distinction between historians and educationists is more suited to incendiary argument than convincing analysis. Theoretically, Richardson's conception of a politics of knowledge is one sided. It is certainly accurate to portray the field of education as politicised and as susceptible to state intervention, but it is no less important to identify and locate a politics of history. Indeed, there is an extensive literature, and lively debate, on the relationship between history, power and authority.¹¹ One theme that emerges strongly from this literature is that the professional organization of history has been politically conservative and intimately linked with the creation of national culture and identity.¹² Yet Richardson does not acknowledge this politics of history and, instead, offers up departments of history as the yardstick against which all historical scholarship must be measured. This position seems, at best, anachronistic. A cursory glance beyond such cloistered environments can reveal a very different scene.

¹⁰ An updated and somewhat more upbeat appraisal repeats key concerns about the weak institutional position of the discipline, the challenges of theory and retains a clear distinction between 'traditionalists' and 'postmodernists'. At the same time it acknowledges a general momentum towards interdisciplinarity. See Richardson 2007, pp. 571, 577, 584, 587.

¹¹ See Burrow 1981; Centre for Contemporary Cultural Studies 1982b; Boswell/Evans 1999; Joyce 2003, pp. 144-183; Kushner 2006; Burrell/Panayi 2006.

¹² See, for example, Berger et al. 1999.

The avowedly experimental, interdisciplinary and radical 'new history' championed by the History Workshop movement was, as in Germany, committed to the study of everyday life (*Alltagsgeschichte*) and showed a keen interest in the history of education. The very first History workshop in 1968 was dedicated to the topic 'Education and the working class in the nineteenth century' and its eclectic mix of papers included contributions from professional historians (Dorothy Thompson, Geoffrey Best, John Rule, Brian Harrison, Tim Mason), educationists (Peter Searby, Sheila Rowbotham) but also teachers, students and other non-professionals who made up the majority of the audience.¹³ A similar variety was evident in the workshop that explored childhood in history (1971) and which featured, amongst others, papers from prominent historians (Peter Burke and Christopher Hill), educationists (Christopher Searle, Harold Rosen), sociologists (Laura Mulvey) and a significant number of students. Indeed, the activities of the history workshop group demonstrate a consistent interest in children and the processes and experiences of formal and informal education.¹⁴ Some of these publications – including work by Anna Davin, Carolyn Steedman and Dave Douglass for example – have been amongst the most innovative contributions to the history of education over the past forty years.¹⁵ Typically, these were empirically detailed histories and were often based on new or neglected sources that supported the study of new topics or new perspectives on established themes. The New Left milieu from which this work originated also became increasingly interested in the ways in which theory (or its absence) and politics (or its disavowal) shaped the past and its interpretation.

The methodological and thematic conservatism of established historiography became a consistent theme of social history, and it was in pursuing these questions that the new historians helped to develop what became retrospectively known as the cultural turn. This turn had, of course, complex political, social and intellectual roots.¹⁶ Yet at least one source of the energy of the rise of cultural history was the recourse to gender theory evident in women's studies, by the interdisciplinary but historically minded work in cultural studies and the diffuse but profound impact that Foucault – and particularly his microphysics of power – was eventually to have on historical explanation. Social theory, from being the malign influence detected by Richardson, was an

¹³ See Samuel 1991, pp. 95-108.

¹⁴ See Cunningham 1989, p. 270.

¹⁵ See Douglass 1973, 1989; Steedman/Urwin/Walkerline 1985; Davin 1996.

¹⁶ See Eley 2005.

important source of innovation and critique. This can be seen through the 1970s and 1980s in the work of scholars like Richard Johnson (on social control),¹⁷ Carol Dyhouse, Leonore Davidoff, Catherine Hall and Ruth Watts (on aspects of gender and education),¹⁸ Steve Humphries and Geoffrey Pearson (childhood and youth),¹⁹ Bill Williams and Mary Hickman (on ethnicity and education)²⁰ all of whom conducted and published important work that was recognised and cited in history, education and sociology books. In other words, being outside older departments of history – working in the old polytechnics (and after 1992 the new universities), departments of cultural studies, or in education – appeared to be a distinct advantage in researching and publishing innovative work in a broadly defined history of education.

This openness to theory was hardly uncontroversial in mainstream social history, and it has proved to be similarly contentious in the history of education. Richardson, somewhat controversially, was particularly critical of the “avowed” Marxist Brian Simon whose alleged reliance on the ideology of class struggle could be detected in “monocausal assumptions” that accurately reflected the crudity of the history generated in education departments.²¹ Cultural studies scholars came in for similar criticism. Their own, explicitly theorised, educational historiographies are tainted by Richardson’s description of them as “a small partisan cell” who were over-reliant on ideology and whose work was decisively demolished by Harold Silver. More recent theoretical developments associated with the cultural turn of the 1980s are also problematised. Postmodernism is described as presenting an “onslaught” against standard historical practice and senior figures hostile or sceptical to it are approvingly cited.²² One of these is Roy Lowe whose assessment of the impact of postmodernism tries hard to remain open minded and so acknowledges potential benefits that include a closer engagement with audiences for scholarly work, a more complex view of social formations, closer attention on modes of communication and a more rigorous approach to questions of methodology.²³ Ultimately, however, Lowe constructed something of a straw person in order to knock it down. A highly selective version of postmodern-

¹⁷ See Johnson 1970.

¹⁸ See Dyhouse 1976; Davidoff/Hall 1987; Steedman/Urwin/Walkerline 1985; Watts 1980.

¹⁹ See Humphries 1981; Pearson 1983.

²⁰ See Williams 1976; Haritgan/Hickman 1986. For a summary of historical research on the Irish see Canavan 1981.

²¹ Richardson 1999a, p.18; Richardson 1999b, pp. 122-123.

²² Richardson 1999b, p. 127.

²³ See Lowe 1996.

ism was offered through a reading of Crook, Pakulski and Waters, Giroux, and Niethammer. Of these only Niethammer had seriously engaged in historiographical debate and his commitment to promoting historical understanding for the purposes of broader social change is both more complex and more interesting than the spectre of epistemological relativity that Lowe sees emerging from his work and postmodernism more generally. Indeed, the fear that shapes Lowe's analysis is that the history of education practised for the previous fifty years has been "at best irrelevant and at worst meaningless". The status of historical knowledge was at the centre of "a stark and unavoidable alternative" identified by Lowe:²⁴ one could either reject postmodernism and continue with the scholarly traditions of the history of education research, or one could embrace postmodernism and accept a very limited and much changed role for the history of education in academic and public life. For both Lowe and Richardson the engagement with theory that was undoubtedly encouraged by the location of education historians outside departments of history was best considered a threat. Fortunately, this kind of dichotomy, and the choices it presented, turned out to be false.

A more nuanced and somewhat less defensive reading of historical practice would locate Niethammer's 'postmodern' work as an important contribution to the so-called new cultural history. It is not necessary – and nor would it be possible – to endorse all of the work that emerged under this somewhat broad banner, but it should at least be possible to recognise that some of the themes available in Niethammer's texts could prove extremely productive to historians of education. The interest in the local and the everyday, the attention to different sites of historical remembering (and forgetting), the importance of language and representation, the theoretical innovation particularly around questions of power, the attention to subjectivity and the questioning of sources and evidence reflected and anticipated some of the most important historical writing over the past two decades.²⁵ Moreover, and as Geoff Eley has argued, it was no accident that these tendencies, collectively evoked in the short-hand term the 'cultural turn', were first seen and most pronounced in nominally undisciplined areas of women's studies and cultural studies.²⁶ Their influence was soon seen in the history of education.

There was an air of inevitability about the way in which many historians of education have embraced, interpreted and applied the innovations of the

²⁴ Lowe 1996, pp. 320f.

²⁵ See Niethammer 1992; Niethammer 2001.

²⁶ See Eley 2005, p. 125.

cultural turn in the history of education in the UK. This was partly an effect of the proximity, shared networks and interests between early women's history and the history of education. Carol Dyehouse, June Purvis, Anna Davin, Joyce Goodman, Jane Martin, Carolyn Steedman, Stephanie Spencer and Ruth Watts are a selective list of scholars who have traversed the boundaries between women's history and the history of education.²⁷ In doing so they demonstrated varying degrees of interest in a range of theory and, moving in a roughly chronological fashion, it is possible to identify a shift from sex to gender inspired partly by feminist scholarship and activism; the adoption and interrogation of separate spheres as a means of accounting for the organisation of sexual difference and its role in structuring social relations; and, finally, a move to a form of gender analysis that drew on an eclectic range of theoretical influences – variants of Marxism, auto/biography, network theory and a range of others – that collectively served to open up studies of subjectivity and selfhood as major themes of historical research in education.²⁸ Both the volume of this work and its rigour has had a profound impact on the history of education in the UK. Not only did it account for a considerable element of the expanding subject matter of the discipline, it also helped to establish the provocative credentials of theoretical engagement.

If the women's movement, and the emergence of women's history and feminist scholarship, provided one mechanism for change in the history of education cultural studies provided another. Cultural studies emerged in Britain as a kind of cross-disciplinary formation influenced by sociology, social theory, literary scholarship and Marxist social history.²⁹ The structures and experiences of education and the impact of wider social structures and politics were a theme of considerable importance in this work, as evidenced both by the early scholarly publications of Richard Johnson and the later collectively authored texts 'Unpopular Education' and 'Education Limited'.³⁰ These texts remained firmly in the traditional areas of concern for historians of education – with education policy and practice – even if they did contain a piercing critique of the history of education in the UK.³¹ Perhaps more influential was

²⁷ See, for example, Purvis 1981; Steedman 1986; Martin 2005.

²⁸ For an account of these changes see Watts 2005.

²⁹ For a general account see Lee 2003.

³⁰ See Centre for Contemporary Cultural Studies 1981, 1991.

³¹ The influence of these models of explanation has perhaps been limited but still noticeable. Arguably the best available general account of post-war British education policy draws on a model of explanation clearly influenced by cultural studies scholars. See Jones 2002.

the way in which cultural studies scholars helped to identify the histories and legacies of Empire in British domestic politics and culture.

The groundbreaking collection 'The Empire Strikes Back' (1982) provides a good example of the way in which a particular kind of historical study was central to cultural studies work. Fiercely critical of a sociology of ethnicity and race relations that was both descriptive and lacking in historical perspective, racism had to be "located historically and in terms of the wider structures and relations of British society".³² This observation was supported by a turn towards studies of the impact of empire on domestic politics and culture, and a broader and influential project on historical memory.³³ The cumulative impact of this work was, at the very least, serious consideration for the claim that it was only in historical perspective that the systematic failure of the education system to enhance life opportunities and chances of minority communities could be critically understood.

As a number of authors have pointed out, cultural studies of education policy and race were rather better at delineating historical arguments informed by theory, rather than doing any substantive historical research.³⁴ Yet the challenges posed by this work were soon evident, sometimes obliquely in the 'new histories of empire', but more obviously in the small literature on the education of immigrant children. In the case of the former the new imperial history was concerned with cultural modes of colonialism – on education, language policies and identities – and it was frequently characterised by an interest in applying and developing those theoretical insights that had helped to open up new topics for research.³⁵ Historians of education made an important contribution to this new historiography both by uncovering a rich history of colonial education but also by excavating the central role of race, ethnicity and empire in the processes and institutions of education in Britain.³⁶ Studies of ethnicity were a concern for the History Workshop Movement that was committed to uncovering marginalised histories, and by the early 1980s there was a discernible impact on the historiography of immigrant and minority groups in Britain. Bill Williams' work on 'Manchester Jewry' (1976) exposed class divisions in the Manchester Jewish community and identified a process of Anglicization instituted in Jewish schooling that helped to question

³² Centre for Contemporary Cultural Studies 1982a, p. 11.

³³ See Centre for Contemporary Cultural Studies 1982b.

³⁴ See Howe 2003.

³⁵ For a summary see Hall 2000.

³⁶ See, for example, Cole 2004; Grosvenor 1999; Castle 1996; Marsden 1990; Mangan 1988, 1993; Glendenning 1974.

the limits of British tolerance and liberalism. Williams' work helped to stimulate a good deal of research that was characterised by its interdisciplinary or cross-disciplinary interests. Mary Hickman's 'Religion, Class and Identity' (1995), arguably the first substantive historical study of the educational experiences of, and policy for, an ethnic minority group provides evidence of this.³⁷ Lorna Chessum's 'From Immigrant to Ethnic Minority: making black community' (2000) and Ian Grosvenor's 'Assimilating Identities: racism and educational policy in post 1945 Britain' (1997) provide later confirmation. It is significant that both of the latter texts share an interest in postcolonial theory.³⁸ They use it in order to help them identify, read and listen to historical evidence in different ways and to hear the voices and reconstruct the agency of groups who were, and are, routinely denied a history of agency in Britain. Together they helped to demolish myths about model 'race relations' in provincial cities and they provided early evidence of how minority communities have organised to influence change in many areas of education – in streaming, supplementary education, curriculum and teacher training – and in wider society.³⁹ More or less implicitly both Chessum and Grosvenor advocate changed methodologies for the historical study of education. Whilst they remained within traditional areas of analysis both argued for a theoretical eclecticism that might further develop how power was exercised through categories of race.

From this perspective the weak institutional position of history of education begins to look less significant than Richardson's pessimistic analysis suggests. This is not intended to be complacent. The existence of a single institutional chair in the history of education – the Brian Simon Professorship at the Institute of Education, University of London – is a cause for concern. Moreover, there is a good deal of anecdotal evidence to support David Vincent's recent assertion that teachers entering the profession were probably the most ignorant of the past since formal training began two centuries ago. However, it is both simplistic and misleading to suggest that the reasons for this lie with the collapse of the history of education as a sub discipline.⁴⁰ In fact, judging by publications, conferences and other routine markers of scholarly activity – not least the judgement of the Research Assessment Exercise Sub-Panel on Education – the discipline could be described as in very good

³⁷ See Hickman 1995.

³⁸ See Grosvenor 1997; Chessum 2000.

³⁹ For recent development of this work see Myers/Grosvenor 2009.

⁴⁰ See Vincent 2003.

health.⁴¹ What has actually happened is that with the decline of the teaching base of the discipline in departments of education the diffuse nature of the field has become clearer. Now that the temptation to equate a field of research with a particular set of teaching programmes (the BED), one academic society (History of Education Society), one discipline (History) or the number of permanent chairs is yielding, it is easier to see the history of education for what it was in post war Britain: a diffuse subject elements of which may be found in departments of history, education, cultural studies, sociology and varieties of arts and humanities and social science departments.⁴² It was stimulated by the developments in new history and it encompassed academics, educationists and students in a wide range of jobs, institutions and disciplines.⁴³ The intellectual questions and agendas that resulted in the most important research publications were bound up with the new political contexts of 1968 and the emergence of the new left, new history and the women's movement. These were questions, it should be emphasised again, that emerged from individual intellectual curiosity, from the experience of living in a changing world and from a desire to chart and understand those changes.⁴⁴ It is therefore to be expected, and entirely consistent with broader changes in academic life, that there is no consensus either of method or of topic in the history of education as it is currently practised in the UK.

2 Prospects: current and future trends in the history of education

In terms of subject matter the history of education continues as a broad research field. Indeed, in the UK there seems to have been little dissent from Lawrence Cremin's expansive and influential definition of education as the "deliberate, systematic and sustained effort to transmit, evoke or acquire knowledge, attitudes, skills, values or sensibilities, and any learning that re-

⁴¹ See RAE Sub-Panel 45 Education 2009. Subject Overview Report.

⁴² Richard Aldrich tellingly notes that the discipline of history of education has been located in five different departments at the Institute of Education, University of London over the past thirty years or so. See Aldrich 2003, p. 134.

⁴³ The history of education remains a hybrid field enhanced by the activities of scholars whose disciplinary allegiance can be to Educational Studies, Sociology, Social Policy, Philosophy and others. Interesting recent examples of this work include Fink 2008; Jephcote/Davies 2007; Rudduck/Fielding 2006; White 2006; Furlong 2004.

⁴⁴ Goodman/Grosvenor 2009.

sults from the effort, direct or indirect, intended or unintended".⁴⁵ Historians of education have consistently refused the conflation of education with schooling, and declared broad definitions of their field that encompass the study of institutions and architectures, technologies and objects, communities and cultures, disciplines and paradigms and a range of others.⁴⁶ This, of course, represents a very broad field and inevitably there has been no consistent position on how these topics might be studied. Instead, it is possible only to note a continuation and perhaps an intensification of the topical and methodological eclecticism already identified. Four trends in particular can be noted:

First, traditional empirical and national studies of education policy and practice, organised around formal politics, elite actors and examining elements of continuity and change, have been the most characteristic output of history of education scholars and recent publications attest to their continuing importance.⁴⁷ There has certainly been a decline in the quantity of this kind of work over the past two decades an accurate reflection, perhaps, of a popular culture increasingly ignorant of history, and a model of educational research and policymaking that sees little utility in researching and attempting to learn from the past. Indeed, and as McCulloch recently pointed out, the standard history of education text in the UK remains Brian Simon's four-volume history that was first published nearly fifty years ago. Even though the historiographical trend is against ambitious and generalizing texts ranging over a span of centuries, a new national history of education, perhaps written from a four nation British perspective that acknowledges international exchanges of ideas and practices and which encompasses a proper consideration of the nation's others, is urgently required.⁴⁸

Second, the history of education in the UK has become increasingly internationalist in aims, methods and scope. There are a number of related reasons for this development not least the combined and profound impact of the formal end of the British Empire, patterns of post-war immigration to Britain and the economic, technological and political impacts now attributed to advanced globalization. If these reasons are well documented it is also possible, and perhaps not too speculative, to read internationalist tendencies as a rediscovery of the original but frustrated aims of social history.⁴⁹ Whatever the

⁴⁵ Cremin 1977.

⁴⁶ See Lowe 2000, p. XLIV; Goodman/Martin 2004; McCulloch 2007.

⁴⁷ See Lowe 2007; McCulloch 2006a.

⁴⁸ See McCulloch 2007, p. 14.

⁴⁹ See Depaepe 2004.

causes, however, the development of an increasingly international literature can be tracked in a number of discrete areas. One is the new imperial history. Another is that diverse range of postcolonial scholarship that has examined colonial power in a distinctively transdisciplinary fashion.⁵⁰ A third is concerned with investigating educational histories of empire and related research from transnational or global perspectives into the movement of educational ideas, images, practices and personnel.⁵¹ As the consequences of globalization and migration become increasingly apparent, the mobility of culture seems certain to become a major theme of future research.

Internationalist perspectives also reflect changing ways of working that have emerged over the past decade or so. One way of tracking this is the increasingly international activities of scholars based in the UK. Richard Aldrich's presidency (1994-1997) of the International Standing Conference for the History of Education (ISCHE) provides one important indication of this; the various roles taken by other UK based scholars on the Executive Committee of ISCHE over the past decade are another.⁵² There has been a similarly strong presence of historians of education from Britain in the European Education Research Association, and particularly in the research Network 17 on histories of education. Founded in 1999 by Frank Simon, Henk Ven Setten, Martin Lawn and Ian Grosvenor – and currently co-convened by Cathy Burke – Network 17 has deliberately aimed to transcend national traditions of history writing, and to develop new methodological approaches to the history of education based on transnational conversation and co-operation. Judging by the record of publications that have followed network meetings this emphasis on discussion and engagement has been a productive way of working. It has certainly helped to reinvigorate a social history of modern schooling.⁵³

Third, the democratizing aims of the original social history project remain an important influence on the topics researched in the history of education as it is practised in the UK. There continues to be a movement away from elite

⁵⁰ For an overview see Bush 2006, for an outstanding example see Hall 2002.

⁵¹ See Goodman/Martin 2002; Goodman 2007; Myers/Grosvenor/Watts 2008.

⁵² Ruth Watts (1997-2003); Joyce Goodman (2003-2009); Ian Grosvenor (2008-).

⁵³ The subtitle of first text produced by the group who sent on to establish Network 17 is significant here, as is the declared aim of recovering a classroom history. See Grosvenor/Lawn/Rousmaniere 1999. UK participants in the first Network 17 meeting (Lahti, Finland 1999) were Cathy Burke, Joyce Goodman, Ian Grosvenor, Ken Jones, Martin Lawn, Jane Martin, Kevin Myers and Nick Peim. Subsequent publications from Network meetings include Grosvenor/Lawn 2001; Lawn/Grosvenor 2005; Mietzner/Myers/Peim 2005; Burke 2005. For comment see Vick/Gasparini 2006.

politics and policymaking, and a movement towards the recovery of marginalised histories. Class⁵⁴ and gender⁵⁵ continue to feature strongly in this project of recovery, with rather more uneven focus on children and childhood,⁵⁶ race, ethnicity and ethnic minorities,⁵⁷ disability and disabled people.⁵⁸ Slowly, and far from evenly, a research agenda is emerging that identifies the struggle of individuals in the past for education. In doing so the history of education has also become more eclectic and sometimes more discerning in the identification and use of sources.

A fourth and key characteristic of work in the history of education over the last ten years has been the increased attention to sources and interpretation. This, of course, is not entirely novel: historians interested in education and cultural transmission(s) have routinely discussed evidential and interpretative issues. Over the last decade, however, both the quantity and quality of these discussions have changed. In terms of quantity, there has been a significant volume of work dedicated to exploring methodological possibilities and problems. The editorial content of the 'History of Education' journal, and its decision to launch a Sources and Interpretations section in 2004 to encourage reflection on methodology, provides one important confirmation of this shift.⁵⁹ Another comes in the form of the significant number of edited collections involving UK based scholars on sources and methods.⁶⁰ Methodological discussion of this kind marks a shift towards a more substantive engagement with the problems and possibilities of practising history of education research.

The discovery and interpretation of visual and material sources represents one of the most striking methodological developments of the past decade or so. Images and objects are no longer treated as unproblematic representations of reality and researchers are cautioned against simply reading information from them. Instead, pencils, desks, windows and photographs have become important sources of meaning, symbols of educational aims and practice, and a way into understanding the culture – or the mundane and everyday opera-

⁵⁴ See, for example, McCulloch 2006b; Woodin 2007.

⁵⁵ See, for example, Martin 1999; Martin/Goodman 2000; Watts 2005; Spencer 2005; Hilton 2007.

⁵⁶ See, for example, Myers 2009a; Jajdelska 2008; Hendrick 2003; Heywood 2001; Hussey/Fletcher 1999.

⁵⁷ See, for example, Bracey 2006; Myers 2006, 2009b.

⁵⁸ See Armstrong 2007; Dale/Melling 2006; Myers/Brown 2005; Copeland 1999.

⁵⁹ See McCulloch/Watts 2003.

⁶⁰ See Lawn/Grosvenor 2005.

tion – of schools. Perhaps what is most important about all this work, however, is the way in which issues around interpretation are based on a much more explicit and a more sustained engagement with theory.⁶¹

Again, it is important to stress that this is not entirely new and older trends are still visible. The interpretative possibilities offered by various strands of (cultural) Marxism have remained, for example, fruitful areas for discussion and debate. Noticeable in this respect over recent years has been the attention given to Pierre Bourdieu's work on culture and cultural capital, and an interest in Walter Benjamin's philosophy of history.⁶² Similarly reflecting the interests and practices of social history has been a consistent attention, to the theory and the practice of both oral history and autobiography. Considering the excellent results oral history has yielded its limited use in the history of education in the UK remains something of a mystery.⁶³ Autobiography, or the written expression of an individual's life, has a more developed literature, at least in connection with gender historians. Now freed from materialist objections to its individualising and celebratory form, autobiography – or auto/biography – is becoming established as an important historical source rich in its potential for unpacking the complex realities of lived experiences and the making of historical subjects.⁶⁴

The form of theoretical engagement across this kind of work has not been consistent. Sometimes it has been implicit in an approach, at others more explicit in extended discussions of epistemology, representation and relationships between historical subjects and objects. Such discussions exhibit a range of influences: sometimes they come from mainstream sociological research, at other times they demonstrate the impact of postmodernism and postcolonialism. In other words diversity, of topic and methodology, as well as interpretation continues to be a hallmark of history of education research. If, in the midst of all this diversity, there is an understandable desire to identify a set of practices or concerns that might unite all those engaged in this diffuse field then Richard Aldrich comes closest to providing it.

For Aldrich the three duties of a historian of education are to: record and interpret past events as fully and as accurately as possible and in doing so seek out marginalized lives and voices by employing a wide variety of sources; to place recent and contemporary events in historical perspective so that

⁶¹ See Lawn/Grosvenor 2005.

⁶² Examples include Gunn 2005; Jacobs 2007.

⁶³ See Cunningham/Gardner 2004.

⁶⁴ See Martin 2007; Roberts 2006.

studies of the past provide a greater understanding of the present; and, despite all of the acknowledged problems with producing accurate or truthful accounts of the past, to search after the truth.⁶⁵ There are, of course, complexities around this argument but this seems like a vision of history, and a vision of education, that is rigorous and inclusive, and will remain relevant as the field changes over the next forty years.

Literature

- Aldrich, Richard (2003): The Three Duties of the Historian of Education. In: *History of Education* 32, 2, pp.133-143.
- Armstrong, Felicity (2007): Disability, Education and Social Change: Purpose and Pursuit. In: *History of Education* 36, 4&5, pp. 551-568.
- Barnard, Howard C. (1947/1961): *A History of English Education*. London.
- Berger, Stefan/Donovan, Mark/Passmore, Kevin (eds.) (1999): *Writing National Histories. Western Europe since 1800*. London.
- Boswell, David/Evans, Jessica (eds.) (1999): *Representing the Nation: A Reader. Histories, Heritage and Museums*. London.
- Bracey, Paul (2006): Teaching for Diversity? Exploring an Irish Dimension in the School History Curriculum since c.1970. In: *History of Education* 35, 6, pp. 619-635.
- Burrell, Kathy/Panayi, Panikos (2006): Immigration, History and Memory in Britain. In: Burrell, Kathy/Panayi, Panikos (eds.): *Histories and Memories: Migrants and their History in Britain*. London, pp. 3-17.
- Burke, Catherine (ed.) (2005): *Paedagogica Historica* 41, 4-5 (special issue on 'Containing the School Child: Architectures and Pedagogies').
- Burrow, John (1981): *A Liberal Descent: Victorian Historians and the English Past*. Cambridge.
- Bush, Barbara (2006): *Imperialism and Postcolonialism*. Harlow.
- Canavan, Bernard (1981): Report Back: Irish in Britain History Workshop. In: *History Workshop Journal* 12, 1, pp. 96-198.
- Castle, Kathryn (1996): *Britannia's Children: Reading Colonialism through Children's Books and Magazines*. Manchester.
- Centre for Contemporary Cultural Studies (1981): *Unpopular Education: Schooling and Social Democracy in England since 1944*. London.
- Dass. (1982a): *The Empire Strikes Back: Race and racism in 70s Britain*. London.
- Dass. (1982b): *Making Histories: Studies in History Writing and Politics*. London.
- Dass. (1991): *Education Limited: Schooling, Training and the New Right in England since 1979*. London.
- Charlton, Kenneth (1965): *Education in Renaissance England*. London.
- Chessum, Lorna (2000): *From Immigrants to Ethnic Minority: Making Black Community in Britain*. Aldershot.
- Cole, Mike (2004): "Brutal and Stinking" and "Difficult to Handle": The Historical and Contemporary Manifestations of Racialisation, Institutional Racism, and Schooling in Britain. In: *Race, Ethnicity and Education* 7, 1, pp. 35-56.

⁶⁵ See Aldrich 2003.

- Copeland, Ian (1999): *The Making of the Backward Pupil in Education in England 1870-1914*. Woburn.
- Cremin, Lawrence (1977): *Traditions of American Education*. New York.
- Crook, David/McCulloch, Gary (eds.) (2007): *History, Politics and Policy-making in Education: a Festschrift presented to Richard Aldrich*. London.
- Cunningham, Peter (1989): Educational History and Educational Change: The Past Decade of English Historiography. In: *History of Education Quarterly* 29, 1, pp. 77-94.
- Cunningham, Peter/Martin, Jane (eds.) (2004): *History of Education* 33, 5 (Special Issue on Education and the Social Order: Re-Visioning the Legacy of Brian Simon).
- Cunningham, Peter/Gardner Phillip (2004): *Becoming Teachers: Texts and Testimonies 1907-1950*. London.
- Dale, Pamela/Melling, Joseph (eds.) (2006): *Mental Illness and Learning Disability since 1850: Finding a Place for Mental Disorder in the United Kingdom*. London.
- Davidoff, Leonore/Hall, Catherine (1987): *Family Fortunes: Men and Women of the English Middle Class, 1780-1850*. London.
- Davin, Anna (1996): *Growing Up Poor: Home, School and Street in London, 1870-1914*. London.
- Depaepe, Marc (2004): It's a long way to ... an international social history of education: in search of Brian Simon's legacy in today's educational historiography. In: *History of Education*, 33, 5, pp. 531-544.
- Douglass, Dave (1973): *Children's Strikes in 1911*. London.
- Ders. (1989): C Stream on Tyneside. In: Samuel, Raphael (ed.): *Patriotism: The Making and Unmaking of British National Identity Volume II*. London, pp. 43-56.
- Dyhouse, Carol (1976): Social Darwinistic ideas and the development of women's education in England, 1880-1920. In: *History of Education* 5, 1, pp. 41-58.
- Eley, Geoff (2005): *A Crooked Line: From Cultural History to the History of Society*. Michigan.
- Fink, Janet (2008): Inside a hall of mirrors: residential care and the shifting constructions of childhood in mid twentieth-century Britain. In: *Paedagogica Historica* 44, 3, pp. 287-307.
- Furlong, J. (2004): BERA at 30. Have we come of age? In: *British Educational Research Journal* 30, 3, pp. 343-358.
- Glendenning, F. J. (1974): Attitudes to Colonialism and Race in British and French History Schoolbooks. *History of Education* 3, 2, pp. 57-72.
- Goodman, Joyce/Martin, Jane (eds.) (2002): *Gender, Colonialism and the Political Experience of Education: An International Perspective*. London.
- Dies. (2004): History of Education – defining a field. In: *History of Education* 33, 1, pp. 1-10.
- Goodman, Joyce (2007): Working for Change Across International Borders: The Association of Headmistresses and Education for International Citizenship. In: *Paedagogica Historica* 43, 1, pp. 165-180.
- Goodman, Joyce/Grosvenor, Ian (2009): Educational research – history of education a curious case? In: *Oxford Review of Education* 35, 5, pp. 601-616.
- Gorden, Peter/Szreter, Richard (eds.) (1989): *The History of Education: The Making of a Discipline*. Routledge.
- Grosvenor, Ian (1997): *Assimilating Identities: Racism and Educational Policy in post 1945 Britain*. London.
- Ders. (1999): "There's No Place Like Home": Education and the Making of National Identity. In: *History of Education* 28, 3, pp. 235-250.

- Grosvenor, Ian/Lawn, Martin/Rousmaniere, Kate (eds.) (1999): *Silences and Images: The Social History of the Classroom*. New York.
- Grosvenor, Ian/Lawn Martin (eds.) (2001): *History of Education* 30, 2 (Special Issue on 'Ways of Seeing in Education and Schooling: Emerging Historiographies').
- Grosvenor, Ian/Morris Matthews, Kay/Myers, Kevin (eds.) (2007): *History of Education Researcher* 80 (Festschrift for Professor Ruth Watts).
- Gunn, Simon (2005): Translating Bourdieu: cultural capital and the English middle class in historical perspective. In: *British Journal of Sociology* 55, 1, pp. 49-64.
- Gunter, Helen M./Fitzgerald, Tanya (2008): Celebrating 40 Years. In: *Journal of Educational Administration and History* 40, 1, pp. 1-4.
- Hall, Catherine (ed.) (2000): *Cultures of Empire: Colonizers in Britain and the Empire in the Nineteenth and Twentieth Centuries: A Reader*. Manchester.
- Dies. (2002): *Civilising Subjects: Colony and Metropole in the English Imagination 1830-1867*. Cambridge.
- Haritgan, Maureen/Hickman, Mary (1986): *A History of the Irish in Britain*. London.
- Hendrick, Harry (2003): *Child Welfare: Historical Dimensions, Contemporary Debates*. Bristol.
- Heywood, Colin (2001): *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*. Cambridge.
- Hickman, Mary (1995): *Religion, Class and Identity: The State, the Catholic Church and the Education of the Irish in Britain*. Aldershot.
- Hilton, Mary (2007): *Women and the Shaping of the Nation's Young: Education and Public Doctrine in Britain, 1750-1850*. Aldershot.
- Howe, Stephen (2003): Internal Decolonization? British Politics since Thatcher as Post-colonial Trauma. In: *Twentieth Century British History* 14, 3, pp. 286-304.
- Humphries, Steve (1981): *Hooligans or Rebels: An Oral History of Working Class Childhood and Youth*. Oxford.
- Hussey, Stephen/Fletcher, Antony (eds.) (1999): *Childhood in Question: Children, Parents and the State*. Manchester.
- Jacobs, Andrea (2007): Examinations as Cultural Capital for the Victorian Schoolgirl: 'Thinking' with Bourdieu. In: *Women's History Review* 16, 2, pp. 245-261.
- Jajdelska, Elspeth (2008): *Silent Reading and the Birth of the Narrator*. Toronto.
- Jephcote, Martin/Davies, Brian (2007): School Subjects, Subject Communities and Curriculum Change: The Social construction of Economics in the School Curriculum, *Cambridge Journal of Education* 37, 2, pp. 207-227.
- Johnson, Richard (1970): Educational Policy and Social Control in Early Victorian England. In: *Past and Present* 49, 1, pp. 96-119.
- Jones, Ken (2002): *Education in Britain: 1944 to the Present*. Oxford.
- Joyce, Patrick (2003): *The Rule of Freedom: Liberalism and the Modern City*. London.
- Kushner, Tony (2006): *Remembering Refugees: Then and Now*. Manchester.
- Lawn, Martin/Grosvenor, Ian (eds.) (2005): *Materialities of Schooling: Design, Technology, Objects, Routines*. Oxford.
- Lawson, John/Silver, Harold (1973): *A Social History of Education in England*. London.
- Lee, Richard E. (2003): *The Life and Times of Cultural Studies: The Politics of Transformation and the Structures of Knowledge*. London.
- Low, Roy (1996): Postmodernity and Historians of Education. In: *Paedagogica Historica* 32, 2, pp. 320-321.
- Ders. (ed.) (2000): *History of Education: Major Themes Volume I*. London.

- Ders. (2007): *The Death of Progressive Education: How Teachers Lost Control of the Classroom*. London.
- Lowndes, George A. N. (1937/1969): *The Silent Social Revolution. An account of the expansion of public education in England and Wales 1895-1967*. London.
- Mangan, James A. (ed.) (1988): *Benefits Bestowed? Education and British Imperialism*. Manchester.
- Ders. (ed.) (1993): *The Imperial Curriculum: Racial Images and Education in the British Colonial Experience*. London.
- Martin, Jane (1999): *Women and the Politics of Schooling in Victorian and Edwardian England*. Leicester.
- Dies. (2005): Gender, the City and the Politics of Schooling: Towards a Collective Biography of Women 'Doing Good' as Public Moralists in Victorian London. In: *Gender and Education* 17, 2, pp. 143-163.
- Dies. (2007): Thinking Education Histories Differently: Biographical Approaches to Class Politics and Women's Movements in London, 1900s to 1960s. *History of Education* 36, 4, pp. 515-533.
- Martin, Jane/Goodman, Joyce (2000): *Women and Education 1800-1900: Educational Change and Personal Identities*. London.
- Marsden, W.E. (1990): Rooting racism into the educational experiences of childhood and youth in the nineteenth- and twentieth-centuries. In: *History of Education* 19, 4, pp. 333-353.
- McCulloch, Gary (2006a): *Cyril Norwood and the Ideal of Secondary Education*. London.
- Ders. (2006b): Education and the Middle Classes: the Case of the English Grammar Schools, 1868-1944. In: *History of Education* 35, 6, pp. 689-704.
- Ders. (2007): Forty Years On: Presidential Address to the History of Education Society, London, 4 November 2006. In: *History of Education* 36, 1, pp. 1-15.
- McCulloch, Gary/Watts, Ruth (eds.) (2003): *History of Education* 32, 2 (Special Issue on Theory, Methodology, and the History of Education).
- Mietzner, Ulrike/Myers, Kevin/Peim, Nick (eds.) (2005): *Visual History: Images of Education*. Oxford.
- Myers, Kevin (2006): Historical Practice in the Age of Pluralism: Educating and Celebrating Identities. In: Panayi, Panikos/Burrell, Kathy (eds.): *Histories and Memories: Immigrants and their History in Britain since 1800*. London, pp. 35-53.
- Ders. (2009a): The Ambiguities of Aid and Agency: Representing Refugee Children in England 1937-38. In: *Cultural and Social History* 6, 1, pp. 29-46.
- Ders. (2009b): Immigrants and Ethnic Minorities in the History of Education. In: *Paedagogica Historica* (forthcoming).
- Myers, Kevin/Brown, Anna (2005): Mental Deficiency: the diagnosis and after-care of special school leavers in early twentieth century Birmingham. In: *Journal of Historical Sociology* 18, 1&2, pp. 72-89.
- Myers, Kevin/Grosvenor, Ian (2009): *Exploring Supplementary Education: margins, theories and methods*. Unpublished paper presented to the International Standing Conference on the History of Education, University of Utrecht.
- Myers, Kevin/Grosvenor, Ian/Watts, Ruth (eds.) (2008): *History of Education* 37, 6 (special issue on 'Education and Globalization').
- Niethammer, Lutz (1992): *Posthistoire: Has History Come to an End?* London.
- Ders. (2001): Living Memory and Historical Practice: A Personal Tale. In: *historein* 3, pp. 125-172.

- Pearson, Geoffrey (1983): *Hooligan: A History of Respectable Fears*. London.
- Purvis, June (1981) "Women's life is essentially domestic, public life being confined to men" (Comte): *Separate Spheres and Inequality in the Education of Working-class Women, 1854-1900*. In: *History of Education* 10, 4, pp. 227-246.
- RAE Sub-Panel 45 Education Subject Overview Report. <http://www.rae.ac.uk/pubs/2009/ov>. Accessed 23 February 2009.
- Richardson, William (1999a): *Historians and Educationists: The history of Education as a Field of Study in post-war England Part I: 1945-72*. In: *History of Education* 28, 1, pp. 1-30.
- Ders. (1999b): *Historians and Educationists: The History of Education as a Field of Study in post-war England Part II: 1972-96*. In: *History of Education* 28, 2, pp. 109-141.
- Ders. (2007): *British Historiography of Education in the International Context at the Turn of the Century, 1996-2006*. In: *History of Education* 36, 4-5, pp. 109-141.
- Roberts, Sian (2006): "In the Margins of Chaos": Francesca Wilson and Education for All in the 'Teachers Republic'. In: *History of Education* 35, 6, pp. 653-668.
- Rudduck, Jean/Fielding, Michael (2006): *Student voice and the perils of popularity*. In: *Educational Review* 58, 2, pp. 219-231.
- Samuel, Raphael (ed.) (1991): *History Workshop: A Collectanea, 1967-1991*. London.
- Simon, Brian (1960): *Studies in the History of Education 1780-1870*. London.
- Ders. (1965): *Education and the Labour Movement 1870-1920*. London.
- Spencer, Stephanie (2005): *Gender, Work and Education in Britain in the 1950s*. London.
- Steedman, Carolyn (1986): *Landscape for a Good Woman*. London.
- Steedman, Carolyn/Urwin, Cathy/Walkerline, Valerie (eds.) (1985): *Language, Gender and Childhood*. London.
- Vick, Malcolm/Gasparini, Fay (2006): *Toward a More Visual and Material History of Education: A Review Essay*. In: *History of Education Review* 35, 2, pp. 72-75.
- Vincent, David (2003): *The Progress of Literacy*. In: *Victorian Studies* 45, 3, pp. 405-431.
- Wardle, David (1970): *English Popular Education 1780-1970*. London
- Watts, Ruth (1980): *The Unitarian Contribution to the Development of Female Education 1790-1850*. In: *History of Education* 9, 4, pp. 273-286.
- Dies. (2005): *Gendering the story: change in the history of education*. In: *History of Education* 34, 3, pp. 255-241.
- White, John (2006): *Intelligence, Destiny and Education: The Ideological Roots of Intelligence Testing*. London.
- Williams, Bill (1976): *The Making of Manchester Jewry, 1740-1875*. Manchester.
- Woodin, Tom (2007): *Working-class Education and Social Change in Nineteenth- and Twentieth-century Britain*. In: *History of Education* 36, 4-5, pp. 483-496.

Anschriften der Autoren:

Dr. Kevin Myers (corresponding author)

Prof. Dr. Ian Grosvenor

School of Education, University of Birmingham, Birmingham B15 2TT,
UNITED KINGDOM

e-mail: k.p.myers@bham.ac.uk / i.d.grosvenor@bham.ac.uk

Das „Jahrbuch für Historische Bildungsforschung“ widmet sich in interdisziplinärer Orientierung der historischen Analyse von Bildung, Erziehung und Sozialisation, den alltäglichen und institutionellen Bedingungen des Aufwachsens, der Geschichte von Kindheit und Jugend und von Medien der Vergesellschaftung.

Der *Themenschwerpunkt* von Bd. 15 (2009) ist der Wissenschaftsgeschichte gewidmet. In den drei Beiträgen werden Entstehung und Entwicklung der Erziehungswissenschaft in Deutschland, Japan und den USA vor dem Hintergrund der jeweiligen (wissenschafts-)historischen Kontexte beleuchtet. Die dabei hervortretenden nationalen Spezifika machen auch im Hinblick auf die gegenwärtige Situation der Erziehungswissenschaft skeptisch gegenüber der Annahme einer einheitlichen länderübergreifenden Entwicklung.

Auch in einigen der *Abhandlungen* dominiert eine selbstreflexive Perspektive – nun vorwiegend auf die Historische Bildungsforschung bezogen. So wird der Diskurs über den Körper in der Erziehung zur Zeit des Kaiserreichs analysiert, der Nutzen der Bildanalyse für die historische Erforschung der Sozialpädagogik diskutiert und die pädagogisch relevante Forschung zu den Nachkriegsflüchtlingen in Deutschland aufgearbeitet. Weitere Beiträge sind Erziehung und Sozialisation vor der Moderne gewidmet, wobei u.a. interessante Kontinuitätslinien zwischen der Sozialisation der Jugend im frühen Mittelalter und schulischen Ehrenhändeln im Berlin des späten 17. Jahrhunderts aufscheinen.

In der Rubrik *Quelle und Kommentar* wird die Tätigkeit eines deutschen emigrierten Pädagogen in London dokumentiert und kommentiert. Der Beitrag in *Diskussion und Kritik* beschäftigt sich mit den Legitimationsversuchen historischer Bildungsforschung am Beispiel der ‚großen Geschichten‘ der Erziehung. In der Rubrik *Einblicke/Rückblicke/Ausblicke* wird das 40-jährige Jubiläum zum Anlass genommen für einen Blick auf die bildungshistorische Forschung zu ‚1968‘, und es wird schließlich ein Überblick gegeben über die Entwicklung der Historischen Bildungsforschung im Vereinigten Königreich.

KLINKHARDT

ISSN 0946-3879

ISBN 978-3-7815-1727-1



9 783781 517271